



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Educação Especial**

**Professores do ensino básico:  
suas percepções/representações e autoestima profissional face à  
aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de  
Hiperatividade e Défice de Atenção**

**Ana Rita Revés Loureiro**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

**Orientadora:**

**Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Professora Doutora convidada,  
Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Outubro, 2014**

## **Agradecimentos**

Para que esta dissertação fosse possível de realizar, não poderia deixar de agradecer a todos os que contribuíram e apoiaram a sua elaboração, visto tratar-se do produto de um esforço coletivo, de pessoas que são importantes na minha vida e que, tanto de uma forma direta como indireta, me apoiaram, incentivaram, criticaram e permitiram a execução deste objetivo de vida, onde a palavra “desistir” esteve sempre à espreita mas em nenhuma altura teve espaço ou lugar para atuar.

Quero agradecer à Professora Doutora Maria Manuel Nunes, pela sua disponibilidade, pela sua motivação, pelas suas orientações científicas sempre pautadas por uma exigência, tão rica e exemplar, partilhando sugestões, críticas construtivas e conhecimentos de forma tão humana.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas de Oeiras, que fez parte deste projeto e, particularmente, aos professores que se mostraram disponíveis e dispensaram o seu tempo na colaboração deste estudo.

Aos meus pais, quero agradecer pelo incentivo, apoio e confiança que depositaram em mim.

À minha irmã, por todo o carinho e vivências partilhadas, tanto nos bons como nos maus momentos da vida.

Agradeço aos meus amigos, que viveram bem de perto toda esta experiência e que sabem como foi vivido todo este período de dedicação, partilhando comigo sorrisos e lágrimas mas sempre com uma palavra de força e de alegria.

Agradeço, por fim, ao Instituto Superior de Ciências Educativas, de Odivelas, que me possibilitou a concretização do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, através da colaboração dos seus professores/orientadores que me permitiram enriquecer a minha formação, fornecendo-me bases científicas e metodológicas.

A todos, o meu mais sincero agradecimento!

*“O mistério das coisas, onde está ele?  
Onde está ele que não aparece  
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?  
Que sabe o rio e que sabe a árvore  
E eu, que não sou mais do que eles, que sei  
disso?  
Sempre que olho para as coisas e penso no  
que os homens pensam delas,  
Rio como um regato que soa fresco numa  
pedra”*  
(Pessoa, 1946, p.63).

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

### Resumo

É importante reconhecer que o professor tem um papel bastante significativo no processo de aprendizagem dos seus alunos, logo, é necessário encontrar respostas sobre certos fatores que possam influenciar esta aprendizagem, como as percepções e a autoestima profissional que os professores possam apresentar.

Assim, para esta investigação a pergunta de partida foi a seguinte: Será que as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção variam consoante o nível de ensino que lecionam e o facto de terem experiência com alunos com esta perturbação?

O objetivo deste estudo foi apurar se as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) variam consoante as variáveis: níveis de ensino lecionados, idade, ser/ter sido Coordenador de Departamento, integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos, número de anos de experiência profissional e anos que trabalha no agrupamento.

Este estudo é formado por um enquadramento teórico e por uma investigação empírica, de carácter quasi-experimental e comparativo, de ênfase quantitativo, tentado explorar as diferentes variáveis demográficas dos sujeitos do estudo. A amostra foi constituída por 57 professores que lecionavam no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos). Foi utilizado um questionário de caracterização da amostra e duas escalas, ambas da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão (2012).

Verificou-se que o nível de ensino que os professores lecionam influencia significativamente as percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA. No caso da autoestima profissional, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas na hipótese que estuda o efeito que o nível de ensino que os professores lecionam provoca na autoestima, mais especificamente, na relação com os alunos.

**Palavras-chave:** Percepções/representações; Autoestima profissional dos professores; Inclusão; Aprendizagem na sala de aula; Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

## Basic school's teachers: their perceptions/representations and professional self-esteem towards the learning of students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in the classroom

### **Abstract**

It is important to recognize that the teacher has a very significant role in the learning process of their students, it is therefore necessary to find answers about certain factors that may influence this learning, such as perceptions and professional self-esteem that teachers can present.

Thus, for this investigation the starting question was: Does the perceptions/ representations and professional self-esteem of primary school teachers, when facing students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in their classrooms, vary according to the level of education taught and on the fact that they have experience with students with this disorder?

The aim of this study was to determine if the perceptions / representations and professional self-esteem of basic school teachers, when confronted with students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) in their classrooms, vary depending on the variables: grade level of teaching, age, to be/have been Department Coordinator, integrate/ have integrated the Pedagogical Councils, number of years of professional experience and years working in the grouping.

This study consists of a theoretical framework and empirical research, with quasi-experimental and comparative character, of quantitative emphasis. The sample consisted of 57 teachers who taught in basic education (1st, 2nd and 3rd cycles). It was used a questionnaire of sample characterization and two scales, both from Doctor. Ramos Leitão (2012).

It was verified that the level of education that teachers teach significantly influences the perceptions / representations that basic teachers have towards learning in the class room of students with ADHD. In the case of professional self-esteem, statistically significant differences only occur in the hypothesis which studies the effect that the grade level of teaching causes in the self-esteem, more specifically, in the relationship with the students.

**Keywords:** perceptions/representations; teachers' professional self-esteem; inclusion; learning in the classroom; Attention Deficit and Hyperactivity Disorder.

## Índice

|                                                                |             |
|----------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>AGRADECIMENTOS .....</b>                                    | <b>II</b>   |
| <b>RESUMO.....</b>                                             | <b>IV</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                          | <b>V</b>    |
| <b>ÍNDICE.....</b>                                             | <b>VI</b>   |
| <b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>                                 | <b>IX</b>   |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>                                 | <b>XI</b>   |
| <b>ÍNDICE DE APÊNDICES .....</b>                               | <b>XIII</b> |
| <b>ÍNDICE DOS ANEXOS.....</b>                                  | <b>XIV</b>  |
| <b>I. INTRODUÇÃO .....</b>                                     | <b>1</b>    |
| <b>II. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA .....</b>                        | <b>4</b>    |
| 1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....                                | 4           |
| <i>1.1. Conceito de representações sociais. ....</i>           | <i>5</i>    |
| <i>1.2. Formação das representações sociais. ....</i>          | <i>8</i>    |
| <i>1.3. Função das representações sociais.....</i>             | <i>10</i>   |
| <i>1.4. As representações sociais no campo educativo. ....</i> | <i>12</i>   |
| <i>1.5. As percepções e atitudes dos professores. ....</i>     | <i>14</i>   |
| 2. AUTOESTIMA.....                                             | 20          |
| <i>2.1. Conceito de autoestima. ....</i>                       | <i>20</i>   |
| <i>2.2. Autoestima profissional dos professores.....</i>       | <i>23</i>   |
| 3. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO .....                                | 27          |
| <i>3.1. A exclusão. ....</i>                                   | <i>28</i>   |
| <i>3.2. A integração.....</i>                                  | <i>31</i>   |
| <i>3.3. A inclusão.....</i>                                    | <i>33</i>   |
| <i>3.4. Conceito de educação especial. ....</i>                | <i>38</i>   |

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.5. Contextualização histórica e legislativa da educação especial em Portugal..... | 40         |
| 4. APRENDIZAGEM .....                                                               | 45         |
| 4.1. Conceito de aprendizagem.....                                                  | 45         |
| 4.2. Algumas perspetivas sobre a aprendizagem.....                                  | 46         |
| 4.3. Aprendizagem na sala de aula.....                                              | 50         |
| 5. PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO .....                          | 62         |
| 5.1. Definição.....                                                                 | 62         |
| 5.2. Evolução do conceito.....                                                      | 64         |
| 5.3. Etiologia.....                                                                 | 66         |
| 5.4. Diagnóstico.....                                                               | 69         |
| 5.5. Prevalência.....                                                               | 75         |
| 5.6. Comorbilidade e perturbações associadas.....                                   | 77         |
| 5.7. Avaliação.....                                                                 | 83         |
| 5.8. Intervenção.....                                                               | 85         |
| 6. OBJETO DE ESTUDO .....                                                           | 91         |
| 6.1. Enunciação do problema.....                                                    | 91         |
| 6.2. Objetivo do estudo.....                                                        | 93         |
| 6.3. Definição e caracterização das hipóteses.....                                  | 94         |
| 6.4. Relevância do estudo.....                                                      | 98         |
| <b>III. MÉTODO.....</b>                                                             | <b>100</b> |
| 1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO .....                                                      | 100        |
| 2. SUJEITOS .....                                                                   | 101        |
| 2.1. Definição e seleção dos sujeitos.....                                          | 101        |
| 2.2. Caracterização dos sujeitos .....                                              | 103        |
| 3. MEDIDAS.....                                                                     | 117        |
| 3.1. Definição e caracterização das variáveis.....                                  | 117        |

|                                                          |            |
|----------------------------------------------------------|------------|
| 3.2. <i>Fundamentação dos sistemas de análise.</i> ..... | 119        |
| 4. PROCEDIMENTOS.....                                    | 123        |
| 5. TRATAMENTO DE DADOS.....                              | 124        |
| <b>IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b> | <b>126</b> |
| 1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....                      | 126        |
| 1.1. <i>Análise descritiva das escalas.</i> .....        | 126        |
| 1.2. <i>Testagem das hipóteses.</i> .....                | 140        |
| 2. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....         | 166        |
| <b>V. CONCLUSÕES .....</b>                               | <b>172</b> |
| <b>VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>              | <b>176</b> |
| LEGISLAÇÃO .....                                         | 200        |
| <b>VII. APÊNDICES .....</b>                              | <b>1</b>   |
| <b>VIII. ANEXOS .....</b>                                | <b>10</b>  |



## Índice de Quadros

|                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Quadro 1 – Sintomas comportamentais de hiperatividade infantil</i> .....                                                                                        | 70  |
| <i>Quadro 2 – Análise descritiva do total das percepções/representações dos professores do ensino básico</i> .....                                                 | 127 |
| <i>Quadro 3 – Análise descritiva do total de percepções/representações dos professores do ensino básico</i> .....                                                  | 128 |
| <i>Quadro 4 – Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência aluno/aluno (Dimensão 1)</i> .....         | 129 |
| <i>Quadro 5 – Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/aluno (Dimensão 2)</i> .....     | 130 |
| <i>Quadro 6 - - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à negociação (Dimensão 3)</i> .....                         | 131 |
| <i>Quadro 7 – Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à meta-aprendizagem (Dimensão 4)</i> .....                    | 132 |
| <i>Quadro 8 – Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/professor (Dimensão 5)</i> ..... | 133 |
| <i>Quadro 9 - Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico</i> .....                                                    | 134 |
| <i>Quadro 10 – Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico</i> .....                                                   | 135 |
| <i>Quadro 11 – Análise descritiva do sentimento de competência e capacidade dos professores do ensino básico (Dimensão 1)</i> .....                                | 136 |
| <i>Quadro 12 - Análise descritiva da satisfação pessoal nas relações profissionais (Dimensão 2)</i> .....                                                          | 137 |
| <i>Quadro 13 – Análise descritiva da percepção do reconhecimento pelos outros (Dimensão 3)</i> .....                                                               | 138 |
| <i>Quadro 14 – Análise descritiva da relação com os alunos (Dimensão 4)</i> .....                                                                                  | 139 |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Quadro 15 - Análise dos resultados referentes à hipótese H01</i> .....            | 141 |
| <i>Quadro 16 – Resultados do teste de Tukey</i> .....                                | 142 |
| <i>Quadro 17 – Análise dos resultados referentes à hipótese H02</i> .....            | 143 |
| <i>Quadro 18 – Análise dos resultados referentes à hipótese H03</i> .....            | 145 |
| <i>Quadro 19 – Análise dos resultados referentes à hipótese H04</i> .....            | 147 |
| <i>Quadro 20 – Análise dos resultados referentes à hipótese H05</i> .....            | 149 |
| <i>Quadro 21 – Análise dos resultados referentes à hipótese H06</i> .....            | 151 |
| <i>Quadro 22 – Análise dos resultados referentes à hipótese H07</i> .....            | 153 |
| <i>Quadro 23 – Análise descritiva dos resultados referentes à hipótese H07</i> ..... | 155 |
| <i>Quadro 24 – Análise dos resultados referentes à hipótese H08</i> .....            | 156 |
| <i>Quadro 25 – Análise dos resultados referentes à hipótese H09</i> .....            | 158 |
| <i>Quadro 26 – Análise dos resultados referentes à hipótese H010</i> .....           | 160 |
| <i>Quadro 27 - Análise dos resultados referentes à hipótese H011</i> .....           | 162 |
| <i>Quadro 28 - Análise dos resultados referentes à hipótese H012</i> .....           | 164 |

## Índice de Figuras

|                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Figura 1</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a dinâmica de escola .....                                                                         | 103 |
| <i>Figura 2</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável género .....                                                                            | 104 |
| <i>Figura 3</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável idade .....                                                                             | 105 |
| <i>Figura 4</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra por idade agrupada .....                                                                                   | 105 |
| <i>Figura 5</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável habilitações literárias .....                                                           | 106 |
| <i>Figura 6</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a função de ser/ter sido coordenador de departamento.....                                          | 106 |
| <i>Figura 7</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a função de coordenação de departamento e a idade agrupada.....                                    | 107 |
| <i>Figura 8</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo as funções de coordenação e a experiência profissional.....                                        | 108 |
| <i>Figura 9</i> – Distribuição dos sujeitos da amostra segundo o facto de integrar/ter integrado os conselhos pedagógicos.....                                    | 109 |
| <i>Figura 10</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a idade agrupada e o facto de integrar/ter integrado os conselhos pedagógicos .....               | 110 |
| <i>Figura 11</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a experiência profissional e o facto de integrarem/terem integrado os conselhos pedagógicos ..... | 111 |
| <i>Figura 12</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável nível de ensino que leciona.....                                                       | 111 |
| <i>Figura 13</i> - Distribuição do nível de ensino que os sujeitos da amostra pelo género .....                                                                   | 112 |
| <i>Figura 14</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável número de anos de experiência profissional.....                                        | 112 |
| <i>Figura 15</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a experiência profissional agrupada.....                                                          | 113 |

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Figura 16</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável tempo de serviço no agrupamento .....                                                        | 113 |
| <i>Figura 17</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais.....                   | 114 |
| <i>Figura 18</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável anos de experiência no ensino com crianças com Necessidades Educativas Especiais.....        | 114 |
| <i>Figura 19</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável anos de experiência com alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção ..... | 115 |
| <i>Figura 20</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência no ensino de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção .....   | 115 |
| <i>Figura 21</i> - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável contacto na infância/adolescência com pessoas com deficiência .....                          | 116 |

## **Índice de Apêndices**

|                                         |   |
|-----------------------------------------|---|
| Apêndice A: Pedido de Autorização ..... | 2 |
| Apêndice B: Quadros das variáveis.....  | 3 |

## Índice dos Anexos

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Anexo A: Questionário de caracterização .....                                                                  | 11 |
| Anexo B: Escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula .....                       | 13 |
| Anexo C: Escala de Autoestima profissional .....                                                               | 15 |
| Anexo D: Valores e dimensões da escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula..... | 16 |
| Anexo E: Valores e dimensões da escala Autoestima profissional .....                                           | 17 |

## I. Introdução

*“Embora seja melhor fazer uma Tese sobre um tema que nos agrada, o tema é secundário relativamente ao método de trabalho e à experiência que dele se tira”*  
(Eco, 1977, p.28).

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular tem vindo a revelar-se um desafio bastante complexo a inclusão para os professores pois, independentemente da problemática que o aluno apresenta, o professor tem de o incluir nas suas aulas, respeitando as suas necessidades e as da restante turma (Correia, 1997).

Tal com está mencionado na Declaração de Salamanca:

o princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (1994, p.11).

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular provoca alterações tanto ao nível das atitudes como das práticas pedagógicas dos diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, da organização e gestão na sala de aula como também na própria escola (Silva, 2009).

Assim, pode-se proporcionar aos alunos com NEE, as mesmas experiências e aprendizagens concedidas aos alunos que não as possuem (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

A satisfação dos professores está dependente dos aspetos intrínsecos do processo ensino-aprendizagem, assim como também da natureza do trabalho em si (Jesus, Abreu, Santos & Pereira, 1992).

Para que ocorra esta satisfação, tanto para o professor como para o aluno, é necessário que o professor conheça o seu aluno, que o respeite e que, principalmente, através das adversidades que o aluno apresente, seja capaz de desenvolver uma aprendizagem cooperativa que envolva e sensibilize todos os participantes da comunidade escolar.

Um dos principais motivos que levou à escolha do tema desta dissertação - *Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção* – foi o facto de permitir ter uma noção da forma como as aprendizagens dos alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) em sala de aula podem ser influenciadas pelas percepções e autoestima profissional dos professores, para tentar compreender o que os leva a atingir o sucesso e, ao mesmo tempo, compreender as dificuldades e obstáculos que os professores atravessam no seu dia-a-dia profissional.

Esta investigação é realizada no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na qual se pretende dar resposta à seguinte questão de partida: *Será que as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção variam consoante o nível de ensino que lecionam e o facto de terem experiência com alunos com esta perturbação?*, tendo como principal objetivo investigar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA.

Esta investigação pode servir como um instrumento de recolha de informações importantes sobre as percepções e a autoestima profissional dos professores em futuras intervenções, contribuindo para uma visão mais inclusiva e fortalecer os pilares referentes a este tema.

A presente investigação é composta por 8 capítulos. O primeiro capítulo corresponde à Introdução, onde se faz uma apresentação geral da problemática a abordar, contextualizando-a com a realidade atual como, também, a organização deste estudo e os conteúdos abordados em cada capítulo.

O capítulo II corresponde à Formulação do problema onde se contempla o enquadramento teórico e se realiza a análise da literatura existente referente ao tema desta investigação. É também apresentado, neste capítulo, o objeto de estudo onde é realizada a enunciação do problema, os objetivos desta investigação, a definição das hipóteses e finalmente, os argumentos referentes à relevância deste estudo.

O capítulo III encontra-se destinado ao Método, onde é descrito o plano de investigação, os procedimentos de seleção da amostra e caracterização da mesma. São definidas e



caracterizadas as variáveis, assim como também são caracterizados e identificados os instrumentos de medida utilizados, os procedimentos e o tratamento dos dados recolhidos.

O capítulo IV destina-se à Apresentação e discussão dos resultados obtidos, onde é apresentada a análise descritiva das escalas numa primeira fase e, posteriormente, a testagem das hipóteses, a interpretação e discussão dos resultados.

No capítulo V são apresentadas as Conclusões, onde também são expostas as limitações desta investigação e algumas sugestões para futuras investigações.

As Referências bibliográficas são apresentadas no capítulo VI, onde a literatura consultada se encontra por ordem alfabética e segundo o guião disponibilizado pelo ISCE para citações e referência bibliográfica.

Por fim, nos capítulos VII e VIII estão disponibilizados os Apêndices e os Anexos, ou seja, material que foi realizado e utilizado nesta investigação.

## II. Formulação do problema

*“A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. (...) Constitui uma etapa-charneira da investigação entre a rutura e a construção” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.89).*

Nos subcapítulos que se seguem proceder-se-á à formulação do problema abordando as seguintes temáticas: representações sociais; percepções; autoestima; autoestima profissional dos professores; inclusão; aprendizagem; aprendizagem na sala de aula e perturbação de hiperatividade e défice de atenção.

### 1. Representações sociais

*“Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo” (Moscovici, 2004, p.216).*

A teoria das representações sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici, na década de 70, a partir da sua obra *Representação Social da Psicanálise*. Este visionário francês procurou fundamentação na teoria das representações coletivas de Durkheim para poder construir a sua teoria, pois para este sociólogo as representações coletivas têm ligação com a dispersão de valores, crenças ao nível coletivo sobre os mais variados assuntos e que permanecem durante um certo período de tempo no pensamento e nas práticas dos indivíduos pertencentes a tal coletividade.

Segundo Durkheim (2004), as representações coletivas são o resultado do envolvimento que os indivíduos desenvolvem na sua relação com o objeto que os afetam, ou seja, que os podem influenciar diretamente e no seu quotidiano. Este autor declara, na sua teoria sobre o método sociológico, que os factos sociais são elementos que não dependem do indivíduo

para existirem, mas que exigem ser apreendidos de modo a serem classificados pelo indivíduo.

Os factos são elementos fornecidos externamente ao indivíduo, que por sua vez os apreende pela atividade mental de representação.

Resumindo, todo este processo é realizado do exterior para o interior do indivíduo, do meio social para o cognitivo.

Durkheim (2004) refere que “as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com os objetos que o afetam” (p.306).

Neste caminho, Moscovici (1994) desenvolve uma análise sobre as representações, classificando-as de sociais, devido ao facto do social abranger uma vasta gama de indivíduos, coletividades e circunstâncias divergentes e por ser um processo de comunicação fundamental na interação entre os indivíduos.

Na visão de Tavares (1992), “é através da consideração das relações sociais que se estabelece em um determinado tempo e espaço por homens concretos, que é possível entender a história desses homens, os seus limites e as suas perspetivas” (p.2).

### **1.1. Conceito de representações sociais.**

No entender de Moscovici (2004), as representações sociais apresentam-se como um conjunto de ideias, metáforas e imagens, que existem na sociedade, e, quando são necessárias, circulam e assumem diferentes formas na percepção dos indivíduos, ficando, depois, reconhecidas como genuínas. As representações sociais pretendem descobrir como os grupos constroem um mundo estável e previsível, a partir das suas diferenças, tendo como ponto de partida a diversidade dos indivíduos.

Nesta direção, Sá menciona que as construções sociais fazem:

uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicação, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências grupais e individuais (1996, p.26).

Deste modo, as representações são reconhecidas como formas de conhecimento social, prático e situado no senso comum. São entendidas como um conhecimento verdadeiro e não como uma disfunção do conhecimento científico.

Como este conhecimento quotidiano do senso comum é considerado real, segundo Maia (2000), este pode ter lugar “no seio das instituições formadoras produtoras e reprodutoras de conhecimento, como é o caso do sistema educativo” (pp. 7-8).

Segundo Moscovici (1978), o senso comum admite uma série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento, e ressalta: “o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas” (pp. 20-21).

Para Spink (1992), a representação social é um conjunto de conceitos articulados originados nas práticas sociais e diversidades grupais, e tem como função dar um significado à realidade social, produzir identidades, organizar comunicações e orientar condutas.

Em 1993, este mesmo autor salienta que as representações de um determinado objeto são socialmente elaboradas e compartilhadas, colaborando na construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

De acordo com Nóbrega (2001) “as representações são coletivas à medida que exercem uma coerção sobre cada indivíduo e conduzem os homens a pensar e a agir de uma maneira homogénea” (p.58).

Para Moscovici (1978), representar algo, não é, apenas, duplicá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, mas sim, reconstituí-lo, retocá-lo e modificar-lhe o texto. Desta forma, os indivíduos são atores e autores da sua história. Assim, segundo Spink (1995), as representações sociais obtêm um carácter construtivista, devido à relação com a constante construção ativa de um objeto, ou melhor, uma reconstrução da realidade, de forma autónoma e criativa. Esta autora reforça que as representações sociais contêm um carácter produtor de imagens significantes que expressam o trabalho do psiquismo humano sobre o mundo. Deste modo, constituem o espaço do sujeito social, onde este luta para dar sentido, interpreta e constrói o mundo com o qual se depara, ou seja, a sua própria realidade.

Em relação ao domínio do mundo, as representações sociais são compreendidas como um “conjunto de conhecimentos sociais que possuem uma orientação prática e que permitem ao indivíduo situar-se no mundo e dominá-lo” (Almeida, 2001, p.3).

Tendo em conta que, perante o olhar de John Donne (1624), o homem não é visto como uma ilha, ou seja, um pedaço de terra isolado por todos os lados, mas sim como uma parte de um todo, pode-se afirmar que uma sociedade é sustentada por um conjunto de indivíduos que compartilham costumes, história, etc.

Desta forma, não se está perante um vazio social, é partilhado o mundo com os outros. Sente-se a necessidade de se estar incluído na sociedade para a compreender, administrar ou enfrentar, para se sentir motivado, seguro e competente, na transação com a vida.

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o quotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural das suas sociedades, que as representações são formadas (Guareshi, 1994, p.20).

Nestas relações, as representações sociais:

como fenómenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados. Por isso o seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental, individual e coletiva (Jodelet, 2001, p.17).

Segundo Jodelet (2001), são estas representações que conduzem a nossa conexão com o mundo e com os outros, que nos orientam e organizam as atitudes e as comunicações sociais, que intervêm na expansão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e coletivas, como também na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

Minayo (1999) destaca que “as representações sociais manifestam-se em palavras, sentimentos e condutas e institucionalizam-se, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais” (p.108).

No ponto de vista de Bauer e Gaskell (2002), as representações sociais são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. Este tipo de relações é observado

através das opiniões, atitudes, crenças, sentimentos, discursos, ideologias, hábitos e práticas.

Sá (1998) refere que a representação social é como uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida quotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas. A representação social é sempre de alguém e de alguma coisa, assim, é necessário considerar, contemporaneamente, o sujeito e o objeto da representação que se deseja pesquisar.

A teoria moscoviciana devolve ao conhecimento a sua dimensão social e recupera o papel do sujeito, fornecendo conceitos importantes para analisar os complexos fenómenos sociais. Considera-se então, que:

o homem, o saber e a sociedade encontram-se integrados num sistema complexo, por uma forma de conhecimento específico, a representação social, que considera a ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo, e a atividade deste sobre o mundo (Maia, 2000, p.2).

## **1.2. Formação das representações sociais.**

De acordo com o que já foi mencionado anteriormente, as representações sociais são construídas a partir de circunstâncias de senso comum, pois só desta forma se consegue desenvolver uma relação com um número mais abrangente de indivíduos e compreender como certos discursos se destacam numa série de fatores complexos.

Na criação do conhecimento de senso comum, ocorre uma formação mútua de indivíduos, o que quer dizer que as suas atitudes vão sendo desenvolvidas de acordo com as suas ações e comunicações estabelecidas entre eles. Assim, através de uma combinação entre a apreensão, a comunicação e a ação da realidade são formadas as representações sociais.

Neste sentido, Moscovici (1978) e Sá (1996) evidenciam a presença de dois processos distintos na transferência dos elementos objetivos para o meio cognitivo e vice-versa: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é quando o que é estranho a um indivíduo passa a ser introduzido no seu quotidiano por quaisquer meios de informação e/ou comunicação, e este consegue incorporar e integrar este novo elemento no seu quotidiano estabelecendo uma âncora. É

precisamente nesta procura de um local de encaixe entre o elemento não familiar e o quotidiano (familiar) do indivíduo que o novo conceito se torna concreto, visível, importante.

A objetivação ocorre quando se torna as ideias, os pensamentos, as abstrações em algo físico, ou seja, consiste essencialmente em dar corpo ao algo representado, tornando-o real.

Para Alves-Mazzotti (2000) a ancoragem “diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro” (p.60).

No ponto de vista de Moscovici (1978), citado por Alves-Mazzotti (2000), o processo de ancoragem abrange “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente, ou seja, (...) a sua inserção orgânica num repertório de crenças já constituído” (p.60).

O processo de ancoragem, de acordo com Alves-Mazzotti (2000), permite compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada no sistema de interpretação do mundo social e como esta instrumentaliza a conduta; c) como se dá a integração num sistema de receção e como esta influencia e é influenciada pelos elementos que se encontram.

Segundo Moscovici (1978), é o processo de objetivação que “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê uma imagem, uma contrapartida material” (p.110). No processo de objetivação, segundo o mesmo autor, surgem duas operações fundamentais: a naturalização e a classificação.

Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e, neste sentido, se pode dizer que as imagens participam no nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres dos seus atributos para poder guardá-los num quadro geral, de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui (Moscovici, 1978, p.113).

A objetivação é definida por Jodelet (1990) como uma operação imaginante e estruturante que faculta corpo aos esquemas de conceitos, reabsorvendo as significações excessivas, que é uma conduta essencial ao fluxo das comunicações. Esta mesma autora distingue três fases neste processo: a construção seletiva, que é o processo utilizado pelo indivíduo para se apoderar das informações e conhecimentos de um determinado objeto (alguns elementos são retidos enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos),

através de uma seleção de condicionantes culturais e critérios normativos; a esquematização estruturante, onde é reproduzida a estrutura de conceitos de forma a proporcionar uma imagem coerente e exprimível dos constituintes do objeto da representação, permitindo ao indivíduo compreendê-los individualmente e nas suas relações, dando origem a um esquema figurativo; e a naturalização, que é a manifestação dos elementos do esquema figurativo.

### **1.3. Função das representações sociais.**

As representações sociais têm uma funcionalidade na vida quotidiana e uma utilidade prática, para além de serem apenas imaginárias, elas são construções com uma certa estruturação.

Para Almeida (1995), a evidência da existência das representações sociais descobre-se no seu funcionamento na vida quotidiana e na sua utilidade prática.

A função social possui uma aplicabilidade fundamental que as representações sociais cumprem na vida quotidiana: a diferenciação entre os grupos sociais. Assim, segundo Almeida (1995), as representações sociais administram a relação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos, orientando e organizando os seus comportamentos e as suas comunicações sociais.

As representações sociais contribuem para a resolução de problemas e para dar forma às relações sociais e “têm sempre este triplo papel de esclarecer (dar sentido à realidade), de integrar (incorporar as noções ou factos novos em quadros familiares) e de partilhar (assegurar os sentidos comuns nos quais se reconhecerá uma dada comunidade” (Moscovici, 1994, pp. 26-27).

Semin (1993) defende que as representações sociais preparam para a ação não só porque guiam o comportamento mas também porque organizam o meio em que tomam lugar, remodelando-o e constituindo-o. Assim, como a posição dos grupos face a um objeto pode ser alterada ou evoluir, devido a causas internas e externas, as representações também podem ser modificadas.

“As representações sociais contribuem para constituir o objeto do qual são uma representação” (Íbañez, 1988, p.37). Esta afirmação pretende mostrar que dentro da



coerência específica do panorama das representações sociais, o indivíduo procura construir a imagem de um novo objeto a partir dessa coerência e no interior da mesma (essa coerência apropria-se, de forma coesa, desse novo objeto), em vez de questionar todo o sistema que já adquiriu, e que dá como autêntico, face ao novo objeto que agora está à sua frente.

No entender de Almeida (2001), a representação social assume, no âmbito das práticas sociais quotidianas diversas funções, tais como a função de saber, a função identitária, a função orientadora e a função justificadora.

De acordo com Abric (1994), as funções das representações sociais são: a) a função de saber, que permite aos indivíduos compreender e explicar uma determinada realidade, segundo o funcionamento do seu sistema cognitivo e com os seus valores e crenças; b) a função de identidade (identitária) que funciona como uma proteção à especificidade dos grupos na medida em que situa os indivíduos ou grupos no campo social; c) a função de orientação atua como guia de comportamentos e práticas, ou seja, funciona como uma antevisão das ações, quando intervém na finalidade da situação, no tipo de atitude cognitiva a ser adotada pelos sujeitos sociais; d) a função justificadora utilizada para “justificar os comportamentos e tomadas de posição dos grupos e indivíduos numa ação ou em relação aos seus parceiros” (pp. 17-18).

Desta forma, a representação social reforça a diferenciação social, explicando e justificando as ações, preserva e mantém a distância social entre grupos, intervindo na realização da ação e após essa realização.

Segundo Moscovici (2004), as representações apresentam duas funções: a) elas ajustam-se aos objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, ou seja, facultam uma forma definitiva, localizam-nas numa certa categoria e colocam-nas como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Quando uma pessoa ou objeto não se adequa ao modelo, este é forçado a tornar-se idêntico aos outros, correndo o risco de não ser compreendido ou decodificado; b) as representações são “prescritivas”, o que quer dizer que se impõem sobre os indivíduos como uma força que resulta da combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que eles comecem a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

Para o mesmo autor, as representações constituem a circulação de todos os sistemas de classificações, de todas as imagens e de todas as descrições, mesmo as científicas.

#### **1.4. As representações sociais no campo educativo.**

No campo da educação, a representação social, segundo Gilly (2001), orienta a atenção para o conjunto organizado de significações sociais, oferece uma nova via para a explicação de fatores sociais que agem sobre o processo educativo e favorece a articulação entre psicossociologia e sociologia da educação.

Esta articulação diz respeito exclusivamente à compreensão de fenómenos macroscópicos: as relações entre um indivíduo e a sua pertença a um grupo social; as suas atitudes e comportamentos face à escola; a maneira como o professor compõe o seu papel, entre outros fatores. Os níveis de análise mais subtis relativos à comunicação pedagógica no seio da classe e à construção de saberes que também são importantes nesta relação.

Certos estudos desenvolvidos no campo educativo veem as representações sociais como o modelo de orientação para se conseguir compreender os fenómenos educacionais.

Segundo Gilly (2001), o campo educativo “aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais” (p.364). Para o mesmo autor, a escola é nomeada como um local afluyente de discursos contraditórios. As representações sociais estruturam num todo e de forma coerente as contradições, facultando aos indivíduos que com elas se deparam, a preservação do seu próprio equilíbrio e a necessidade de coerência, nas suas práticas e relações com o mundo.

Neste sentido, as representações sociais influem compromissos num período de mudança apenas comparável à própria escolarização; em vez de espelharem a realidade elas são construídas para justificar determinadas funções sociais, mobilizando ideologias e ciências e justificando práticas.

Pode-se aferir, então, que as representações sociais dos indivíduos condicionam a implementação da escola inclusiva, motivo este que vai de encontro ao que é defendido por diversos autores (Ainscow & Ferreira, 2003; Correia, 2003a, 2003b; Casal & Nunes, 2003; Leitão, 2003; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001; Rodrigues, 2001; Serra, 2002).

A escola desempenha um papel fundamental no processo de socialização. O principal objetivo da escola atual é a formação de indivíduos que tenham a capacidade de se adaptarem à mudança, de adotarem firmemente novos papéis, ou seja, de se integrarem facilmente em contextos profissionais diferentes.

De acordo com Campos (1990), a educação com tendência cognitiva provoca nos alunos um impacto afetivo, pois estes não conseguem apenas apreender factos concretos, mas sim todo um conjunto de normas que lhes dá a oportunidade de se integrarem e empenharem na sua transformação progressiva.

Para aumentar a eficácia da aprendizagem e favorecer a utilização das informações armazenadas pelo beneficiário dos cuidados ou a pessoa em formação, Martin (1991) expõe que é fundamental que o formador aceda às representações, às ideias pré-concebidas, face às quais a pessoa organiza, integra e joga com as informações de que dispõe sobre um determinado tema. Este autor ainda menciona que as representações não são sobreponíveis às opiniões, ou seja, elas distinguem-se pelo facto de estarem mais sedimentadas na memória. Desta forma, mais rapidamente se altera uma opinião do que um comportamento, no entanto a eficiência das mensagens profissionais é certamente dependente das mudanças realizáveis das representações ligadas aos papéis sociais.

Na visão de Gilly (2001), o sistema escolar sempre sofreu, em diferentes intensidades, as marcas provenientes de grupos sociais que ocupam posições distintas em relação a ele e, no caso da inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP) em turmas regulares, esses grupos têm os seus discursos: grupo dos políticos, dos administradores, dos agentes institucionais, dos usuários etc.

Compreender as representações sociais que os professores têm sobre o aluno com NEECP que se encontra inserido em turmas regulares é essencial para se perceber a questão da integração/inclusão, visto que estas representações são sistemas de interpretação que guiam a relação desses professores com o mundo e com esses alunos.

Na investigação de Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello e Spagna (2004) é defendido que se desenvolve um efeito positivo tanto nos alunos como nos professores, quando ocorre a experiência de práticas inclusivas na sala de aula, devido ao facto de a preparação realizada pelos professores para atuar com alunos com certas temáticas ser mais benéfica à inclusão.

Jodelet (2001) afirma que participar no quotidiano da sala de aula desses professores faculta a análise de indícios das representações sociais, pois estas são consideradas naturais, ou seja, percebidas em variadas ocasiões. As representações sociais movimentam-se nos discursos, trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas em condutas e em organizações material e espacial.

É reconhecida, por Leitão (2003), uma disparidade pouco acentuada na disposição das representações dos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico, assim sendo, o mesmo autor menciona que devido ao facto de parecer que as funções que estes professores executam influenciam a percepção da aprendizagem na sala de aula, não se deve apreciar os mesmos como um único grupo.

Ter conhecimentos sobre os indícios das representações sociais dos professores sobre alunos com NEECP inseridos no ensino regular é um excelente instrumento para a percepção dos diversos significados existentes nos processos educacionais. A compreensão dos aspetos simbólicos relacionados com as interações entre sujeitos pertencentes a grupos que são, inicialmente, vistos como uma peça de exclusão e aqueles que os rejeitam permite uma ação mais convincente na orientação de práticas que facilitem a inclusão escolar desses grupos factualmente afastados dos seus direitos essenciais, como por exemplo: o direito à aprendizagem.

## **1.5. As percepções e atitudes dos professores.**

### ***1.5.1. As percepções dos professores.***

Proporcionar aos alunos um conjunto de estratégias e atividades para que estes atinjam o sucesso escolar corresponde a um dos principais objetivos do professor, independentemente de estes possuírem ou não Necessidades Educativas Especiais.

Esta situação envolve respeito e a valorização da identidade de cada aluno, desta forma é necessário desenvolver uma relação íntima entre o aprender e o gosto de aprender, para se sentirem envolvidos e confiantes, desenvolvendo a sua autoestima.

Segundo Minke (1996) várias investigações têm divulgado que os professores do ensino regular não se encontram preparados para lidar com as crianças com dificuldades, desconfiando da eficiência de adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula.

Os professores têm a percepção de incapacidade ao trabalharem com determinadas problemáticas e também com a escassez de recursos.

Citado por Sil (2004), Verdugo (1994) defende que não basta implementar medidas através de normativos e legislativos pois o modo como os professores lidam com os alunos pode influenciar bastante a integração plena dos mesmos, assim como a organização e gestão da sala de aula pode basear-se intensamente nas percepções que os professores possuem, podendo ser considerada como um ponto essencial para alguma alteração que possa vir a surgir.

Do ponto de vista de Rief e Heimburge (2000), o modo como se vê, se entende, se percebe o mundo e se interage com os alunos afeta significativamente o sucesso destes. As dificuldades e inaptidões dos alunos deverão ser consideradas importantes para os professores, devendo estes ser compreensivos, sensíveis e capazes de ajustar as suas práticas segundo as aptidões apresentadas pelos seus alunos.

O facto de os professores passarem e vivenciarem situações semelhantes a estas, acaba por os influenciar, levando-os a criar as suas respetivas representações e percepções sobre o que os envolve.

Para compreender o real significado das percepções dos professores é inevitável definir percepção, palavra derivada do latim *perceptio-ōnis*, que segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (10ªed.) (2010) refere-se à ação ou resultado de perceber. Segundo Lisboa (2001) a percepção é “uma representação mental de objetos ou acontecimentos exteriores, com base numa ou em múltiplas impressões sensoriais” (p.2819).

Sabendo que as percepções estão relacionadas com as representações sociais, Baliza (2002) indica que estas podem ser compreendidas como a reprodução mental que cada indivíduo executa sobre o mundo e sobre os outros, envolvendo erros e enviesamentos decorrentes do indivíduo enquanto pessoa.

Ao se realizar uma comparação entre as percepções e as representações sociais verifica-se que ambas envolvem a representação mental da realidade do indivíduo, baseando as representações sociais nas percepções. Para conseguirmos realizar uma representação mental de uma certa realidade, neste caso, a realidade educativa, é necessário compreendê-la de acordo com os estímulos que lhe estão associados.

De acordo com Brunner (1951, 1957) citado por Vala e Monteiro (2006), a percepção deve ser compreendida como o resultado da ação de fatores autóctones, relacionados com as características do estímulo e com a estrutura da informação; e a fatores comportamentais, relacionados com aspetos motivacionais, emocionais e sociais do indivíduo.

Para Baliza (2002) a percepção é um processo de organização e interpretação dos estímulos sensoriais que resulta da ação entre os fatores referidos anteriormente.

### ***1.5.2. As atitudes dos professores.***

Para Johnson e Johnson (1986, citados por Vaz, 1997) a atitude é vista como “uma combinação de conceitos, informação verbal e emoções, que resultam numa predisposição para responder favorável ou desfavoravelmente face a um grupo de pessoas, ideias, acontecimentos ou objetos” (p.26).

No caso de Jaspars:

as atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas diretamente, mas têm de ser inferidas do comportamento (1986, citado por Vaz, 1997, p.27).

Em 1988, Sanchez, citado por Vaz (1997), menciona que as atitudes são “estruturas básicas da pessoa que permitem que a mesma adote uma determinada postura interpretativa e de realização, perante o mundo” (p.28).

Assim, verifica-se que apesar das atitudes serem difíceis de definir e de investigar, sabe-se que a sua influência é marcante no desenvolvimento do processo educativo.

Segundo Ritter (1989); Vaughn et al. (1996); Villa, Thousand e Nevin (1996) e Wood (1998), citados por Camisão (2004), os aspetos referentes ao estudo das atitudes têm alcançado da parte da comunidade científica uma particular atenção, tendo sido alvo de inúmeras investigações.

Do ponto de vista de Triandis (1971, citado por Vaz, 1997), a atitude é “uma ideia carregada de emoção que predispõe um conjunto de ações a um conjunto particular de situações sociais” (p.29).

Ao analisar esta citação de Triandis, verifica-se que esta engloba uma ideia, que é interpretada como componente cognitiva; a emoção associada a ela, vista como componente afetiva e, ainda, a predisposição para a ação, ou seja, a componente comportamental.

Assim, na visão de Vaz, as atitudes segundo Triandis:

poderiam ser definidas como um conjunto de predisposições que implicam respostas frente a uma classe de objetos ou pessoas e que adotam diferentes formas; estas constituem expressões dos componentes cognitivos (informação percetual, estereótipos), afetivos (sentimentos de gosto ou desgosto) e intencional (intenção condutual ou conduta em si mesma) de uma atitude (1997, p.29).

Na definição de Triandis, (1971, citado por Verdugo et al. 1995, citado por Camisão, 2004) as atitudes englobam três componentes: a ideia, a emoção, e a predisposição para a ação.

Seguindo esta linha de pensamento, Morales, Reboloso e Moya (1995, citados por Vaz, 1997), referem que o modo como a avaliação de um objeto atitudinal é realizada, está relacionada com a componente cognitiva, devido ao vasto e pormenorizado conhecimento das peculiaridades desse objeto. Assim sendo, observa-se que, através das alegações verbais de crenças e da apreciação das qualidades do objeto, expressas pelo indivíduo, consegue-se verificar se este se encontra de acordo ou não com as respetivas alegações.

Em relação à componente afetiva, Triandis (1971, citado por Vaz, 1997), menciona que para cada componente cognitiva existe uma vertente afetiva associada, deste modo, Morales et al. (1995, citados por Vaz, 1997), defendem que são produzidas experiências positivas ou negativas “quando ocorrem numa continuidade temporal com a exposição do sujeito ao referente da atitude” (p.30).

Desta forma, segundo Vaz (1997), “o afeto ou a emoção associada ao objeto da atitude depende da força da sua conexão com os vários elementos cognitivos e da emoção que se associa a cada elemento” (p.30). No caso da componente comportamental, para o mesmo

autor, esta é constituída por “ações abertas que dependem de hábitos, normas e outras atitudes do indivíduo” (p.32).

Resumindo, as atitudes englobam uma componente cognitiva relativa ao conjunto de ideias, opiniões, pensamentos, crenças e percepções sobre um objeto; uma componente afetiva relacionada com o conjunto de sentimentos e emoções que se constituem na presença de um objeto e que provocam a aproximação ou o afastamento do mesmo de acordo com esses mesmos sentimentos sejam eles positivos ou negativos e ainda, uma componente comportamental que abrange as reações perante o objeto da atitude (Verdugo et al., 1995, citado por Camisão, 2004).

Eagly e Chaiken (1993, citado por Lima, 2006) definem atitude como “um constructo hipotético referente à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica” (p.188).

Para Lima (2006), esta definição engloba três dimensões distintas: a) o aspeto psicológico, relacionado com os processos psicológicos internos do indivíduo; b) o julgamento avaliativo, relacionado com a forma como as atitudes são expressas de acordo com uma apreciação favorável ou desfavorável, podendo ser de origem cognitiva, afetiva ou comportamental; c) a referência a um objeto específico, que pode ser uma entidade abstrata ou concreta, uma entidade específica ou um comportamento.

McGuire (1969), citado por Vaz (1997), defende que os fatores hereditários, os fatores psicológicos, as influências parentais, as experiências com os objetos de atitude, sejam elas diretas ou indiretas e a comunicação social constituem os 5 fatores que cooperam no desenvolvimento das atitudes.

Para Malouf e Schiller (1995), citados por Campanudo (1999), as atitudes são criadas precocemente nos indivíduos e vão-se expandindo gradualmente através das experiências e das aprendizagens, o que faz com que normalmente surja originado de experiências ou interações anteriores. As atitudes desenvolvem-se tendo como base os seguintes fatores:

- Individual, relacionada com as vivências do próprio ser e que originam os intuítos comportamentais;
- Social, relacionada com a aprendizagem das atitudes existentes no seu grupo social.

De acordo com Lima (2006), o conhecimento das atitudes do indivíduo é de extrema importância, não só a nível individual e interpessoal, como também a nível político e



social. Segundo esta autora, o conceito de atitude procura analisar o modo de agir e de pensar dos indivíduos, sendo criada uma estreita ligação entre as atitudes e os comportamentos.

Malouf e Schiller (1995), citados por Campanudo (1999), defendem que as atitudes e as crenças expressam percepções e pensamentos e operam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos.

Zajonc (1968, citado por Lima, 1993, citado por Vaz, 1997) utiliza o “Efeito de mera exposição”, para defender que quando um indivíduo é exposto diversas vezes ao mesmo estímulo, ele consegue melhorar a sua atitude perante esse estímulo, o que leva ao desenvolvimento de sentimentos positivos perante o objeto atitudinal que, no início, era neutro (p.37).

Do ponto de vista de McGuire (1969, citado por Vaz, 1997) as atitudes positivas também influenciam as interações a longo prazo.

Segundo Vaz (1997) “a intensidade das relações influencia as atitudes. Existem estudos que demonstram que os pais de alunos com NEE apresentam atitudes mais favoráveis, face aos serviços educativos para estes alunos, que aquelas que apresentam os pais com filhos sem deficiência” (p.37).

Em suma, as atitudes formam-se porque a pessoa é exposta ao objeto de atitude, podendo dessa exposição gerar, ou não, efeitos positivos (Verdugo, Benito, & Jenarro, 1995). Se as experiências positivas são mais frequentes e de maior magnitude ou estão mais claramente associadas no tempo ou no espaço com este, estão as atitudes face a esse objeto atitudinal serão mais positivas (Vaz, 1997, p.38).

De acordo com a avaliação realizada por Bender et al. (1995, citado por Campanudo 1999) sobre as atitudes dos professores, estas encontram-se interligadas com a eficácia e a integração, referindo que aqueles que demonstram atitudes mais otimistas são os que aplicam, de forma frequente, estratégias instrucionais mais adequadas às necessidades dos alunos ao invés dos professores mais céticos.

No estudo de Minke (1996), relacionado com a inclusão, é verificado que os professores que trabalham em conjunto com os seus pares, ou com os de educação especial revelam atitudes mais otimistas e manifestam índices de eficácia melhores.

Sintetizando, ao se criar uma ligação com a realidade educativa, as definições e os contextos relacionados com as atitudes referidas anteriormente consegue-se compreender a importância do estudo das atitudes na relação entre o professor e o aluno e vice-versa. Isto acontece devido ao facto de se compreender que o contacto e o conhecimento (percepção) sobre a individualidade do aluno influenciam os sentimentos e as reacções comportamentais (atitude), do professor, face a esse mesmo aluno.

## **2. Autoestima**

*"Perguntas-me qual foi o meu progresso? Comecei a ser amigo de mim mesmo"* (Séneca, s.d., cit. por Barelli & Pennacchietti, 2001, p.586).

### **2.1. Conceito de autoestima.**

De acordo com algumas referências bibliográficas a autoestima vem designada como autoconceito e vice-versa. Assim, torna-se importante fazer, em primeira instância, a distinção destes dois conceitos.

Uma distinção que é executada frequentemente, segundo Oerter (1989), citado por Simões (2001), é referente à investigação no autoconceito, pois é aquela que relaciona o autoconceito com os aspetos cognitivos do *self* e a autoestima com os seus aspetos afetivos.

Em relação à componente afetiva do *self*, Vaz Serra (1988), citado por Simões (2001), defende que a autoestima é uma faceta do autoconceito, o que nos leva a interpretar o autoconceito como um *status* mais abrangente e relacionado com a percepção que o indivíduo tem de si próprio, com as bases subjacentes à avaliação que efetua sobre o seu respetivo comportamento.

Para Arsenian (1942), citado por Korman (1967), a autoestima está diretamente relacionada com as habilidades reais da pessoa.

Em 1967, Coopersmith adverte que “a autoestima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros através de relatos verbais e expressões públicas de comportamentos” (pp. 4-5).

Segundo Harter (1983), citado por Santos (2008), a autoestima é vista como a componente auto avaliativa do autoconceito. A qual tem sido um dos constituintes mais importantes e com grande impacto na prática clínica, segundo Vaz Serra (1988). Harter (1988), Schoenbach e Rosenberg (1995), citados por Santos e Maia, em 2003, expõem mesmo que é um dos *status* mais estudados na Psicologia, sendo alvo de várias investigações na área.

No ano de 1979, Rosenberg define autoestima como uma atitude que o indivíduo apresenta relativamente ao *self*. Mais tarde, aprofunda este conceito, fazendo referência que a autoestima pode ser considerada como autorrespeito, autoaceitação e auto valorização (Rosenberg, 1986).

No mesmo ano, Burns defende que a autoestima ou autoavaliação, é o processo onde cada sujeito analisa a sua performance, as suas capacidades e atributos de acordo com os padrões e valores pessoais, que tem interiorizado através da sociedade e outros aspetos significativos. Perante o mesmo autor, as atitudes a que se denomina de autoestima são estabelecidas pelas percepções, pensamentos, avaliações, sentimentos e tendências comportamentais dirigidos para nós mesmos, para a nossa maneira de ser e de nos comportarmos, para as características do nosso corpo e do nosso carácter (Burns, 1982).

No entanto, só nos últimos 25 anos, apesar da longa tradição de investigação, é que se tem assistido a uma tomada de consciência progressiva sobre a importância que o autoconceito adota em diversos domínios da atividade humana. De acordo com Marsh & Hattie (1996), assiste-se a um ressurgimento da investigação ao nível deste conceito e da autoestima a partir dos anos 80.

A autoestima encontra-se ligada à percepção de competência que cada um tem de si, de acordo com Harter (1985).

Chiapeta menciona que a autoestima é:

a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, segundo atitudes que ele formou através das suas experiências. Todas as atitudes são importantes na determinação do comportamento, mas as que a pessoa formou em relação a si mesma são as mais poderosas (1988, p.165).

Segundo Fontaine (1991), a autoestima influencia o modo como os indivíduos estão motivados, persistem, adquirem e atingem os níveis de sucesso desejados, nas mais diversas áreas de atividade.

Por outro lado, Korman (1967) afirma que pessoas com baixa autoestima são caracterizadas por um sentimento de inadequação pessoal e uma incapacidade de atingir a necessidade de satisfação com o passado

No caso de Coopersmith (1967), as pessoas que solicitam ajuda psicológica expressam com frequência sentimentos de inadequação, pouco valor e ansiedade associados à baixa autoestima.

A autoestima, na visão de Baumeister (1994), é a dimensão avaliativa do autoconhecimento, referindo-se à forma como uma pessoa se autoavalia, ou seja, diz respeito à avaliação ou ao modo como o indivíduo se sente acerca da sua imagem.

Bednar e Peterson (1995) definem autoestima como o “sentimento duradouro e afetivo de valor pessoal, baseado em auto percepções precisas” (p.19). Para estes autores a autoestima relaciona-se mais com a forma como as pessoas interpretam os *feedbacks* dos outros, em detrimentos do conteúdo dos próprios *feedbacks*.

Para Overholser e seus colaboradores (1995), citados por Connor, Poyrazli, Ferrer-Wreder e Grahame (2004), a autoestima pode ser importante no modo como se pensa, sente e responde a eventos stressantes da vida.

É relevante mencionar que a alta autoestima correlaciona-se com a racionalidade, a criatividade e a cooperação. Por outro lado, a baixa autoestima correlaciona-se com a irracionalidade, o conformismo e a postura defensiva, pelas palavras de Branden (2000).

Mosquera e Stobäus (2006) referem ainda que a autoestima não é estática pois, de acordo com os acontecimentos sociais, emocionais e psicossomáticos, ela pode variar.

## **2.2. Autoestima profissional dos professores.**

Após o 25 de Abril de 1974, verificou-se um aumento progressivo da população escolar em Portugal devido ao aumento dos níveis de escolaridade obrigatória disposto a favorecer o desenvolvimento e a democratização da sociedade, através de uma nova forma de pensar sobre a escola e de uma reforma de ensino baseada na qualidade.

Desta forma, os professores foram encarados como os agentes privilegiados da reforma do ensino o que levou a um investimento efetivo, tanto no papel dos professores como no seu estatuto profissional, para que se sentisse uma correspondência entre as suas responsabilidades e os desafios a que estavam sujeitos e as legítimas aspirações a que tinham direito.

Para Teodoro (1994), “os professores estão no coração do processo educativo (...) e, quanto maior importância se atribui à educação no desenvolvimento nacional e regional, maior prioridade se deve atribuir aos professores e à sua situação profissional” (p.51).

No entanto, verificou-se que, apesar da escolaridade se ter tornado mais abrangente, houve uma diminuição significativa no número de alunos, levando ao encerramento das escolas, nomeadamente do 1º Ciclo do Ensino Básico, e tornaram-se cada vez maiores as barreiras nas oportunidades de ingresso, promoção e estabilização na carreira por parte dos professores mais novos. Muitas das condições em que os concursos de colocação de professores têm ocorrido despertam alguma insatisfação face à profissão pois muitos professores têm estado sujeitos a mobilidade anual, obrigando-os, por vezes, a realizar grandes deslocações, provocando desta forma um grande desgaste físico e psicológico.

Chiapeta (1988) lembra que o sucesso ou o insucesso social no trabalho estabelece um ato desafiante tanto para o professor como também para o seu autoconceito, pois este pode ser favorecido como desfavorecido, de acordo com o contacto que o professor consegue estabelecer com o seu grupo.

Na visão de Esteves (1992), o professor é “uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho” (p.163), devido à falta de condições e por vários fatores extrínsecos que não possui controlo.

Segundo Cordeiro-Alves (1994) e Jesus (1999), os professores aparentam estar com uma baixa autoestima e que esta está cada vez mais negativa ao mesmo tempo que aumenta, de forma significativa, a sua insatisfação profissional.

Esta situação surge devido ao facto de os professores serem solicitados para desempenharem variadíssimas funções, para as quais não foram devidamente preparados nem vocacionados.

Desta forma, desenvolve-se um mal-estar docente e desmotivação profissional, para Cordeiro-Alves (1994), desenvolvendo uma baixa autoestima no professor e consequentemente uma repercussão negativa junto dos alunos e da instituição.

Jesus et al. (1992) referem que os seguintes fatores podem levar ao mal-estar docente: a indisciplina dos alunos, a dificuldade em motivar os alunos, ou seja, dificuldade em ultrapassar a desmotivação dos alunos, a dificuldade em trabalhar com os colegas, em escolas cujo ambiente é conflituoso, a falta de tempo para acorrer às múltiplas exigências da profissão.

No entanto é importante que o professor, por exigência profissional, assuma uma aptidão crítica, de autorreflexão, para dar sentido à sua prática e à sua ação junto dos alunos. Para que esta situação se verifique o professor terá de ter um conhecimento profundo sobre si próprio, para se dar a conhecer e desta forma criar empatia relacional.

Para Alarcão (1995), o professor necessita de encontrar a sua identidade profissional, para dar um sentido à sua vida dentro da sociedade.

Porém, é de extrema importância mencionar que o autoconceito individual do professor resulta de uma construção social, educativa, evolutiva e dinâmica.

Simões e Lima (1992) definem o autoconceito como “a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios” (p.229).

Serra (1988) refere que “o autoconceito pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio” (p.127) e que este depende de quatro fatores: a) o modo como as outras pessoas apreciam o comportamento do indivíduo; b) o modo como são desempenhadas as suas tarefas, sobretudo de ordem profissional; c) o modo como o comportamento individual é comparado com o dos indivíduos do grupo social de que faz parte; d) o confronto do comportamento de um sujeito com os valores instituídos por grupos normativos.

Em 2000, Papalia e Olds aludiram que o facto de se ter experiência de êxito é importante, pois é um dos acontecimentos positivos que constituem o autoconceito. Ao não ser vivenciada esta experiência, ou seja, quando o êxito não acontece, o autoconceito sente-

se ameaçado desenvolvendo assim mecanismos de defesa na pessoa, para esta se manter segura, que podem levá-la a afastar-se do grupo onde está inserida.

Para Voli (1998) “a solidão em classe é um dos aspetos negativos do ensino tradicional, no que se refere ao sentimento de pertença do professor” (p.88).

James (1989), mencionado por Pedro e Peixoto (2006), considera a autoestima como o produto resultante, da divisão dos êxitos conseguidos pelas aspirações iniciais do sujeito. Deste modo, indivíduos com elevada autoestima experienciam elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas aspirações são elevadas, por outro lado, se surgirem sentimentos de incompetência relacionados a domínios que não sejam considerados relevantes para o sujeito, então a sua autoestima não será afetada.

Castelo-Branco e Pereira (2001) veem a autoestima como a componente avaliativa do autoconceito e refere-se ao modo como cada um se avalia, ou seja, como se sente em relação a si mesmo.

Para Burns (1982), uma pessoa que se considere competente por conseguir desenvolver e executar os seus projetos e as suas aspirações, irá realizar uma avaliação positiva em relação a si próprio e, assim, desfrutar de uma elevada autoestima. Desta forma, pode-se deduzir que um professor que possua uma elevada autoestima, terá mais motivação para desenvolver o seu caminho de sucesso, pesquisando elevados níveis de realização pessoal e intervenção profissional.

Esteves expõe que é pedido ao professor:

que seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo, eficaz, organizador do trabalho em grupo e que, para além disso, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual. A tudo isto pode somar-se a atenção dada aos alunos especiais da turma (1992, p.100).

No caso dos professores, Jesus (1995), citado por Pedro et al. (2006), indica que “é o motivo para evitar o fracasso que frequentemente predomina, levando o docente a evidenciar altos níveis de ansiedade, e em consequência, inibir a sua ação perante a realização de tarefas” (p.250).

Seco afirma que:

os políticos e os órgãos de gestão das escolas deveriam colocar o acento tónico na motivação dos professores ao nível do seu reconhecimento e da sua Auto atualização,

procurando que eles possam melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de uma maior competência, confiança e autonomia, ganhando, desse modo, a estima de si próprio e a dos outros (2002, p.18).

O mesmo autor afirma que a autoestima é uma variável mediadora da satisfação profissional e define-a como sendo a avaliação geral que o professor faz de si mesmo.

Locke (1976), citado por Seco, considera como:

valores ou condições mais importantes conducentes à satisfação profissional, os seguintes:

1. trabalho mentalmente desafiante, com o qual o indivíduo saiba lidar, proporcionando-lhe êxito;
2. interesse pessoal pelo trabalho realizado;
3. atividade não muito desgastante fisicamente;
4. desempenho recompensado, de forma justa e objetiva e de acordo com as aspirações do indivíduo;
5. condições do trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito, permitindo a realização dos seus objetivos profissionais;
6. uma alta autoestima por parte do trabalhador;
7. relações interpessoais facilitadoras da realização, dos valores profissionais do indivíduo (2002, pp. 49-50).

Pedro et al. referem que:

a relevância e o interesse profissional dos professores surge pelo facto de a eles aparecerem associadas variáveis tão importantes como a autoestima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o sucesso, a realização profissional dos professores (2006, p.248).

Segundo Gomes (2013), através das investigações de Chaplain (1995) e Cordeiro-Alves (1994) é verificado que os professores que se encontram a meio da sua carreira apresentam menor autoestima profissional e que, ao mesmo tempo, quem apresenta maior autoestima são os professores mais novos e os mais velhos. A mesma autora, ainda refere que, para Lopes (2001), é refletida na autoestima dos professores mais velhos e com mais anos de experiência profissional a sua satisfação profissional, ou seja, quanto mais esta for elevada maior será a sua autoestima e que no caso das investigações de Kyriacou e Sutcliffe (1978), os professores mais velhos e mais experientes revelam uma autoestima profissional mais elevada.

Para Jesus et al. (1992), os aspetos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, quando são significativos influenciam a satisfação dos professores, assim, um professor motivado e realizado tende também a ter alunos motivados e ativos.



Neste sentido, os grandes beneficiários do sentimento de competência dos professores são os alunos.

### 3. Da Exclusão à Inclusão

*“O homem, na sua essência, é um ser inacabado, num processo contínuo de vir a ser, mediado pelo acesso às interações sociais” (Gadotti, 1999, p.44).*

De acordo com Correia (2003a), na Grécia Antiga, as crianças com deficiência física eram colocadas nas montanhas e em Roma, eram atiradas aos rios, demonstrando assim uma sociedade com políticas extremas de exclusão. Segundo o mesmo autor, durante a Idade Média, os indivíduos que apresentavam diferenças físicas e mentais eram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções por se julgar que estavam relacionados com atos de feitiçaria e mesmo com o diabo.

No princípio do século XX, as crianças rotuladas eram distribuídas por escolas especiais, de acordo com a sua deficiência. Para Correia (2003a), a política global consistia, nesta altura, em separar as crianças com deficiência das ditas normais.

Desta forma, para o mesmo autor, a exclusão consistia na eliminação destas crianças da sociedade, isolando-as e excluindo-as dos programas de educação públicos, não havendo nenhuma forma de interação benéfica para o seu desenvolvimento.

Em termos antropológicos, ser diferente, segundo Fonseca (1995), apresenta-se em vários períodos históricos e ainda hoje para muitas sociedades, como uma condição de ser inferior em relação a direitos e funções sociais, sofrendo, frequentemente, de abusos de poder, o mesmo se passando com outras minorias.

Em 1975, através da publicação da lei *The Education for All Handicapped Children Act*, é garantida, de forma legal, a educação gratuita e adequada a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, segundo Correia (2003a) e Ventura (2009). Este documento permitiu o acesso às crianças e jovens com deficiência a programas de educação nas escolas públicas.

Para Oliveira (2009), as orientações preconizadas pelo *Warnock Report*, que concedia à escola a função primordial de se centrar no aluno e nas respostas educativas que lhe são mais adequadas, só foram adotadas pela maioria dos países ocidentais na década de 80, quando se criaram condições legais e logísticas para que o ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais tivesse lugar no contexto da escola regular.

O movimento da verdadeira inclusão ganha impulso com a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, da UNESCO (1994), realizada na cidade de Salamanca, em Espanha.

A Declaração de Salamanca, do ponto de vista de Correia (2008), constitui um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Nesta Declaração foi reconhecido o conceito de educação inclusiva como a forma mais completa e efetiva de aplicação da expressão *Escola para Todos*. Assim, segundo a Declaração de Salamanca (1994), todas as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

De acordo com Silva (2009), o que tem ocasionado o modo como se tem olhado a diferença são as características económicas, sociais e culturais de cada época. Este autor declara que o caminho até à inclusão tem sido árduo e que ainda há muito para se fazer.

Para Baptista (2011), “o fenómeno da exclusão escolar é uma calamidade que assola ainda o mundo inteiro” (p.9). No entender de Camacho (2004), o mundo tem progredido em relação à educação especial e à inclusão pretendendo descobrir métodos e modos de intervenção que apoiem positivamente o “crescimento individual e social de todos os seres humanos” (p.13).

### **3.1. A exclusão.**

Como foi mencionado anteriormente, ao longo do tempo, as diversas sociedades têm apresentado dificuldades em lidar com as diferenças físicas, psíquicas e sensoriais, recorrendo a diversas práticas de exclusão (Silva, 2009).

De acordo com Correia e Cabral (1999), o problema da existência de indivíduos com deficiência, inadaptados ao quotidiano, resolvia-se com a sua eliminação.

Para Garcia (1989), citado por Jiménez (1997), os primeiros hospícios e albergues que surgiram na Idade Média eram de carácter assistencialista e não educativo, alojavam todo o tipo de pessoas com deficiência e eram construídos fora das localidades, para as manter afastadas da família e dos vizinhos, ficando incomunicáveis e privadas de liberdade.

Segundo Pessotti (1984), no século XIII, surgiu a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental, numa colónia agrícola na Bélgica.

Na Inquisição Católica, séc. XV, sacrificaram-se milhares de pessoas, mandando-as para a fogueira, pois a explicação de fenómenos sobrenaturais era corrente e levava as pessoas a serem queimadas por estarem possuídas pelo demónio.

No ponto de vista de Ferreira (2007), “a primeira tentativa de educação de indivíduos com alguma incapacidade, dá-se apenas no final do século XVI com Pedro Ponce de Leon” (p.17) pois este monge ensinou a ler e a escrever com sucesso crianças surdas, contribuindo, assim, para a descrença que existia em relação a estas.

No início do século XIX, Jean-Étienne Esquirol (1772 - 1840) de acordo com Mendes (1996), distingue e define a condição dos chamados “alienados da razão”, denominados por ele como idiotas.

As características comportamentais eram predominantemente compostas por atributos negativos e ameaçadores. Para ele, o louco é aquele que conserva ainda a perfeição do humano, enquanto o deficiente mental tem uma organização primitiva.

Éduard Seguin é visto por Ferreira (2007), como um impulsionador para a criação de algumas escolas para “crianças atrasadas mentais” (p.18). Binet e Maria Montessori também criaram fundações que tiveram um papel importante na educação especial.

Os estudos de Esquirol, em 1818, são considerados por Silva (2009), como um ponto marcante para a educação das pessoas com deficiência.

Segundo Correia et al. (1999), no início do século XIX há “a tentativa de recuperação ou remodelagem da criança diferente, com o objetivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários” (p.13).

Segundo Madureira e Leite (2003), durante o século XX, a teoria psicanalítica de Freud, os testes de Galton, o conceito de idade mental e os testes de inteligência de Binet e Simon,

contribuíram para o reconhecimento de crianças encaradas como mentalmente atrasadas que não usufruíam de uma situação educativa, duvidando do papel do internamento em instituições, escolas especiais e do afastamento social.

Santos e Morato (2002) defendem que na altura em que as escolas começaram a aceitar uma certa responsabilidade na educação destes alunos, ainda era bastante presente uma prática segregacionista. Para os mesmos autores, na época, as crianças consideradas deficientes e rotuladas de atrasadas são separadas dos outros alunos e colocadas em classes especiais.

Jiménez (1997) afirma que é nesta altura que se inicia o aparecimento da figura do professor de educação especial, surgindo diferentes caminhos na educação especial.

De acordo com Santos (1995), citado por Cortesão (2000), apesar de a sociedade ter vivido um período “indiferente à diferença” e de mais tarde ter percecionado apenas as “diferenças óbvias” (p.8) onde estavam incluídas as deficiências, neste momento, compreendemos que a diferença e a diversidade estabelecem valores positivos e elementos potenciadores de progresso, anunciando uma nova fase de “valorização das diferenças” (Rodrigues, 2001, p.9).

Para Silva (2009), as instituições para pessoas portadoras de deficiência começaram a surgir em Portugal com o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, em 1822; depois surgiu o Instituto Médico – Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, em 1916; o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em 1941; as primeiras Associações de Pais: a Associação de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides, nos anos 60 e 70; a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e a Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, em 1965; os centros de Educação Especial e também o Centro de Observação.

Desta forma, os deficientes revelaram capacidades para aprender e realizar tarefas simples, verificando-se uma mudança radical, em relação ao tratamento prestado aos deficientes. Desenvolveu-se uma evolução gradual, para preocupações de carácter educativo, no caso das crianças deficientes, pois passaram a ser consideradas como seres passíveis de serem educados.

Fonseca (1998) refere que o desenvolvimento é a condição da aprendizagem (aprender é desenvolver), desta forma todas as crianças são educáveis, pois todas possuem um

potencial que lhes permite avançar até ao limite designado por Vygotsky de “área de desenvolvimento potencial”.

### **3.2. A integração.**

A Integração teve início na década de quarenta, do séc. XX, quando um elevado número de documentos científicos questionaram a institucionalização das pessoas com deficiência, propondo orientações de política educativa, nomeadamente a integração de crianças com deficiência na escola regular, dando-lhes o direito à Educação e à Igualdade de Oportunidades, segundo Sanches et al. (2006).

Assim sendo, para Castro (1998), citado por Alves (2009), está-se perante uma transição de uma “escola meramente instrutiva a uma escola com uma função educativa, direcionada às massas e não só às elites, conjugada com reflexão da transição “de uma Escola de poucos para poucos”, para uma “Escola de muitos para todos”” (p.100).

Para Bairrão, Pereira, Felgueiras, Fontes e Vilhena (1998) “o movimento de integração deu-se em primeiro lugar nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, onde se foi progressivamente implantando desde os anos 60” (p.17).

Segundo Correia, a integração é definida:

como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com Necessidades Educativas Especiais junto da criança dita normal, para fins académicos e sociais, num meio menos restritivo possível (2003, p.37).

Bautista (1997) refere que a colocação física da criança num ambiente menos restritivo não é suficiente, é necessário que esta participe de uma forma significativa nas tarefas escolares, que lhe proporcionem uma educação diferenciada segundo o que necessita, com o auxílio nas adaptações e meios importantes para cada caso.

Para Correia et al. (1999), ao conceito de educação integrada está subjacente uma visão de “escola como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada aluno possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (p.19).

O *Education Act* (1981, citado por Sanches et al., 2006) defende que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (p.64).

Este conceito é clarificado ao longo dos anos até que a Declaração de Salamanca (1994) define que a expressão Necessidades Educativas Especiais refere – se a:

todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com a deficiência ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (Sanches et al., 2006, p.6).

Para Baptista (2008), a integração processa-se, com a entrada de alunos das instituições e das escolas de educação especial nas escolas de ensino regular.

Segundo Madureira et al. (2003), só se deve recorrer às classes especiais ou a outras formas de segregação quando as necessidades do aluno não possam ser satisfeitas num meio que inclua alunos ditos normais, no entanto para Sanches et al. (2006) a integração deverá permitir que todos façam parte da sociedade a que pertencem na sua plenitude.

Soder (1981, citado por Sanches et al., 2006) menciona que existem quatro graus de integração: a) física (partilham o mesmo espaço); b) funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos); c) social (integram-se na classe regular); d) comunitária (em que continuam a integração na juventude e na vida adulta).

Segundo Bautista (1997), nos anos 80 processa-se uma evolução nos conceitos e programas de integração escolar, modificando a importância que os apoios educativos diretos a alunos com NEE tinham fora da classe de ensino regular. Na visão de Correia (1997), foi aceite a individualidade de cada aluno e começou-se a centralizar as suas necessidades educativas e o apoio a ser prestado dentro da classe do ensino regular, apesar de ser centrado num especialista que era apoiado por um conjunto de recursos educativos da escola.

Skrtic, Sailor e Gee (1996), citados por Correia (2003b), referem que uma comunidade educativa tem o compromisso de permitir aos alunos com mais competências e capacidades uma progressão respeitando o seu ritmo, em relação aos alunos com um nível de progressão inferior. Ela deverá permitir que estes desenvolvam as suas capacidades através da aprendizagem de estratégias, ao serem participativos nos temas e nas atividades

da sala de aula e dar aos alunos com dificuldades mais específicas os apoios que necessitam.

a simples colocação física da criança com Necessidades Educativas Especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável (Correia, 1997, pp. 9-10).

Chega-se assim, ao ponto fulcral de toda esta problemática, não basta “integrar“, é necessário “incluir“, pois de acordo com algumas investigações educativas que foram realizadas (Sameroff & Mackenzie, 2003; Zipper, 2004; Bairrão, 2004, citados por Silva, 2009) foi comprovado que o comportamento da criança com NEE, altera de acordo com as expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento.

### **3.3. A inclusão.**

Segundo Zabalza (2000) não é suficiente que os alunos integrem a escola de ensino regular, eles necessitam de participar na vida académica e social. Desta forma, é possível que a integração comece a diluir-se e surja um termo mais abrangente.

Para Bénard da Costa, Leitão, Santos, Pinto e Fino (2000) “o ordenamento normativo existente reveste-se de problemas de diversa ordem que não favorecem as perspetivas inclusivas” (p.43).

Segundo a Declaração de Salamanca:

cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades (1994, p.6).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) diz-nos no art.º 26 que “Todos têm direito à educação.... A educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais” (p.76).

É de salientar a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), que no art.º 23 determina o direito à não discriminação, ou seja, “os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade” (p.16).

Para Costa (1997) o conceito de escola inclusiva veio reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino e baseia-se no princípio de que os objetivos educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir.

No entanto, Correia et al. (1999) mencionam que este conceito deve ser flexível, devido ao facto de a permanência a tempo inteiro na classe regular de ensino não ser a modalidade mais eficaz. Isto indica que apesar de ocorrer a inserção do aluno na turma, sempre que possível, ele merece usufruir de todos os serviços educativos ajustados às suas características e necessidades.

Segundo Booth, citado por Louro (2001), “trata-se de desviar o foco da nossa atenção dos alunos para a centrar nas escolas, nos sistemas educativos e nas sociedades”, pois é nelas que estão presentes as barreiras para o ato de incluir (p.103).

Turnbull, Turnbull, Shank e Leal (1995) citam Sailor (1991) pois este considera que a inclusão apresenta seis premissas de base que necessitam de compreensão:

1- Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências. A frequência da escola de residência beneficia os alunos com NEE, porque promove a sua inclusão social, permite desenvolver amizades e a pertença a um grupo.

2- Os alunos com NEE, em cada escola, devem ter professores que tenham a mesma responsabilidade, para que os alunos interajam entre si.

3- Nenhum aluno deve ser rejeitado em nenhuma escola com base na sua problemática.

4- Os alunos com NEE devem ser educados em ambiente adequado em relação ao nível de ensino e à sua idade.

5- O ensino cooperativo e as tutorias são importantes como métodos de ensino.



Existe, neste tipo de métodos, uma grande diversidade de aprendizagens para todos os alunos.

6- Os serviços de Educação Especial devem ser solicitados não só pelos alunos com NEE como também pelos professores.

De acordo com os pressupostos contidos na Declaração de Salamanca:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma recuperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola (1994, p.17).

Segundo a UNESCO (2005), “esta Declaração e o Plano para Ação que a acompanha, é, indubitavelmente, o mais significativo documento internacional que algum dia apareceu em educação especial”, pois ele luta contra atitudes discriminatórias, enquanto se dedica à construção de uma sociedade inclusiva obtendo educação para todos (p.6).

Segundo Fernandes (2002) “O princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens que a todos beneficia” (p.28).

Para Wilson (2000), a inclusão é uma palavra que pretende definir igualdade e democracia.

Do ponto de vista de Sanches et al. (2007), a inclusão escolar é compreendida como a escola que promove o sucesso educativo de todos os alunos que estão incluídos, ou seja, alunos com NEE e sem NEE.

No caso de Correia (2003b), a escola inclusiva pretende “promover a cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como primeiro objetivo o desenvolvimento global dos alunos” (p.125).

De acordo com Ainscow et al. (2003), a definição de escola inclusiva é abrangente e complexa pois assenta numa nova forma de perspetivar a educação, podendo ser entendida como um movimento de mudança que responde à diversidade humana.

Noo *Working Forum on Inclusive Schools* (1994), segundo Correia, existe um conjunto de pressupostos capazes de promover o sucesso de todos os seus alunos na escola inclusiva, como os seguintes:

um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total. (2003b, p.30).

Para Stainback (1999) “quando as escolas incluem os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação” (p.27).

### ***3.3.1. Vantagens e desvantagens da inclusão.***

Leitão menciona que:

a implementação de quadros educacionais separados para alunos especiais (deficiências, necessidades educativas especiais...), se por um lado proporcionam, se é que proporcionam, a esses alunos, uma instrução mais intensiva e sistemática, por outro lado, não asseguram as interações sociais tão fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, reduzindo assim, drasticamente, as oportunidades de desenvolvimento das competências académicas e sociais desses alunos (2010, p.19).

No ponto de vista de Skrtic et al. (1996), uma comunidade educativa inclusiva tem a responsabilidade de permitir aos alunos:

- Com mais competências e capacidades, a sua progressão ao seu próprio ritmo;
- Com progresso mais lento, o desenvolvimento das suas capacidades (ao assimilar estratégias, e ao envolver-se tanto nos temas como nas atividades na sala de aula);
- Com dificuldades mais específicas, a receção de apoios que necessitam.

Apesar da escola inclusiva ter ganho um especial significado principalmente nos últimos vinte anos, um significativo número de estudos dá apoio relativamente aos potenciais benefícios da inclusão para os alunos com dificuldades, para os seus colegas,

para os professores e técnicos. Desta forma pode-se destacar como potenciais benefícios da inclusão:

Para os alunos com NEE:

– Obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000). Para os mesmos autores, esta situação verifica-se ao se envolver os alunos com NEE de alta incidência e também alunos com NEE de baixa incidência.

Para os colegas dos alunos com NEE, do ponto de vista de Correia:

os estudos têm vindo a amparar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (Walther-Thomas, 1997b), assim como dos alunos com sucesso académico (Stevens e Slavin, 1995) (2003b, p.76).

Em relação aos potenciais benefícios para os professores e técnicos, Correia (2003b) defende que “os professores e técnicos envolvidos em programas de educação inclusiva referem o incremento do seu desenvolvimento profissional e o maior apoio pessoal decorrente da colaboração estabelecida no âmbito desses programas (Sapon-Shevin et al., 1998; Walther-Thomas, 1997b) ” (pp. 76-77).

Salend (1998) defende que a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais constituem os potenciais benefícios para os professores e técnicos, no campo da inclusão.

O mesmo autor menciona que os professores titulares de turma e os de educação especial, que trabalham em classes inclusivas, apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que os colegas que ensinam em classes tradicionais apresentam.

Na Declaração de Salamanca (1994), segundo Lopes, a noção de Escolas Inclusivas:

reenvia à ideia segundo a qual mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedidas para todos, graças à diferenciação de estratégias que se impuser (1997, p.37).

Em relação às desvantagens, ao não se ter um atendimento capaz de realizar a promoção da criança com NEE, em momentos de confronto e interação com os pares, estas crianças poderão ser incompreendidas, maltratadas, abandonadas pela sociedade, levando-as a possíveis estados de baixa autoestima.

Incluir sem realizar, com antecedência, a formação e preparação dos professores para acompanhar estas crianças, assim como também, a verificação de recursos humanos, materiais, organizacionais das escolas poderá ser considerada uma desvantagem. Esta negligência pode provocar distúrbios no processo inclusivo tornando-o numa experiência traumatizante.

Resumindo, as crianças com NEE devem desenvolver-se num meio que lhes seja familiar. Sabe-se que há um longo caminho a percorrer mas é fundamental fazer modificações no sistema educativo, assim como no papel do professor, da família, da comunidade, entre outros. A inclusão é um processo complexo e abrangente que necessita de muito esforço e dedicação.

### **3.4. Conceito de educação especial.**

Para Madureira (2005), o conceito de NEE surge, pela primeira vez, em 1978, no *Warnock Report*, publicado em Londres. Segundo o mesmo autor, neste relatório, é referido que uma percentagem significativa de alunos apresenta, durante o seu percurso escolar, “problemas de aprendizagem, necessitando, por isso, de intervenção educativa especial” (p.29).

No relatório de *Warnock* são examinados três tipos de respostas permissíveis às Necessidades Educativas Especiais. Segundo o Conselho Nacional de Educação (1999), o primeiro é referente à necessidade de se encontrar meios que facilitem o acesso ao currículo; o segundo refere-se à necessidade de possibilitar a determinadas crianças um currículo especial ou com algumas alterações; para finalizar, o último relaciona-se com a importância que se deve dar ao ambiente educativo onde se sucede o processo ensino/aprendizagem.

Desta forma, Correia (2003a) menciona que o conceito de Necessidades Educativas Especiais envolve crianças e adolescentes que apresentam dificuldades no acompanhamento do currículo normal independentemente das suas dificuldades se

exteriorizarem a nível físico, sensorial, intelectual ou emocional. A resposta educativa deve ser a mais adequada para a problemática apresentada, respeitando os diversos ritmos de aprendizagem de cada um.

A Declaração de Salamanca vem conferir às NEE uma maior abrangência, visto que:

muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (1994, p.14).

Em Portugal, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, é adotado em 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, mas é apresentado de uma forma pouco explícita, pois segundo Correia (2003a), as NEE também eram referidas como necessidades educativas específicas.

Esta afirmação é posteriormente confirmada por Leitão (2007), ao alegar que o conceito apontado provocou uma certa confusão conceptual nas seguintes designações: “necessidades educativas específicas”, “necessidades educativas especiais” e “necessidades especiais” (p.174).

Leitão alega que:

apesar de, já na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, ser adotada a terminologia «necessidades educativas especiais», somente com o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto é consubstanciada a responsabilização da escola regular face à educação das crianças com NEE e é garantido o acesso à escolaridade obrigatória (2007, p.43).

Está presente no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, um conjunto de medidas como a substituição de critérios médicos por critérios pedagógicos, o aumento da responsabilidade das escolas regulares pelos problemas dos alunos e a sua disposição para aceitar todas as crianças com NEE, adotando a perspetiva de uma Escola para Todos.

O Decreto-Lei nº6/01, de 18 de agosto considerou como:

alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde (2001, p.261).

Neste momento, de acordo com o Decreto-Lei nº3/08, de 7 de Janeiro, esta definição de NEECP está de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) logo, é essencial organizar um sistema de educação que seja flexível, apoiado por uma política inclusiva, que possibilite dar resposta à diversidade de características e necessidades apresentadas pelos alunos que impliquem a inclusão das crianças e jovens com NEE no interior de uma política de qualidade que os oriente para o seu sucesso educativo.

Para Bautista (1997) a educação especial deve ser vista, neste momento, como “um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (p.10).

No ponto de vista de Strubbs (2008), esta conceptualização da educação especial manifesta “uma resposta à diversidade em todas as suas formas e cria um sistema educativo que se adapte a todos” (p.24).

### **3.5. Contextualização histórica e legislativa da educação especial em Portugal.**

Os primeiros passos dados pela Educação Especial, em Portugal, iniciam-se com a reforma do sistema educativo na década de 70 pelo Ministro da Educação Veiga Simão, que se baseava na divisão do ensino especial e na conceção de diversas classes do ensino regular através da Lei n.º 5/73, de 25 de julho.

Segundo Costa (1999), depois do 25 de abril de 1974, esta reforma juntamente com a Constituição de 1976, formam determinadas linhas de orientação sobre as bases legais que administram a educação especial em Portugal, desenvolvendo, desta forma, uma política de educação integrativa com a constituição de Equipas de Ensino Especial, através dos professores itinerantes.

Com o art.º 71 e o art.º 74, da Constituição da República de 1976, é salvaguardado os direitos dos cidadãos com deficiência pois é estabelecido que o ensino básico se torne universal, obrigatório e gratuito, onde o direito ao ensino deve ser usufruído por todos os cidadãos assim como o acesso aos seus graus mais elevados.

No Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio e na Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, foram estabelecidos os princípios orientadores da educação especial, tanto ao nível dos objetivos a seguir, como na organização da estrutura que a iria sustentar. No entanto, esta lei tornou-se ineficaz, o que levou à criação de uma rede paralela de instituições organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS), como forma de resposta pedagógica e social aos utentes.

O Decreto-Lei nº 147/77, de 12 de abril, compôs a primeira etapa legislativa pertinente, pois pretendia assegurar as condições necessárias à integração dessas crianças.

A publicação da Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro, define o Sistema Educativo (LBSE), como um conjunto de recursos para se efetivar o direito à Educação. Com este sistema foi possível nobilitar-se determinadas referências, integrando decisivamente a educação especial no sistema regular de ensino. A escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos, através desta lei, assim como também emerge a preocupação de serem certificadas condições adequadas ao desenvolvimento das crianças com NEE, passando estas a ter o direito de frequentar os estabelecimentos regulares de ensino.

Surgiu posteriormente a Lei n.º 9/89, de 2 de maio, onde no art.º 9 é evidenciada a Lei de Bases de prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência, sendo a Educação Especial descrita como:

uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades (1989, p. 1797).

Na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1999), é determinada no ponto n.º 5 do art.º 3.º, de 9 de março de 1990, a necessidade de se conceberem medidas para assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os alunos com deficiência.

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, determina que o acompanhamento feito ao aluno, durante o processo educativo deve ser assegurado pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar.

A promoção do sucesso escolar, o pleno acesso à educação e a sua obrigatoriedade foram visados no Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro.

Com o Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio, são desenvolvidos os serviços de Psicologia e Orientação, com particularidades no âmbito da avaliação e apoio psicopedagógico a crianças com NEE.

Segundo Correia (2003a), o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, “vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da educação especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação” (p.29). Neste decreto são delimitados os princípios que orientam a Educação Especial, podendo resumir-se em três direitos fundamentais da criança com deficiência: a) o direito à educação; b) o direito à igualdade de oportunidades; c) o direito de participar na sociedade. Pretende-se também adotar medidas que conjeturem um conhecimento o mais completo possível da situação de cada aluno, no seu contexto escolar e sociofamiliar; a participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo e, por fim, que todos os profissionais da escola regular fossem abrangidos na intervenção junto destes alunos.

A 1 de julho de 1997, entra em vigor o Despacho Conjunto n.º 105/97 que, segundo Rodrigues (2003), tem como objetivo abrir caminho para “uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa”, visto que incidia na criação de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) com o objetivo de cooperarem com as escolas e professores de apoio educativo. As ECAE faziam a gestão pedagógica dos recursos especializados de apoio educativo, ao promoverem a articulação entre as escolas e ao trabalharem em conjunto com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica (p.90).

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011), a necessidade de diferenciação curricular é, também, fortalecida neste despacho, de acordo com as condições e necessidades de cada indivíduo e com a reunião conjunta da educação regular e da educação especial, sendo essencial o atendimento de todos os alunos na turma que apresentassem dificuldades.

Para Bairrão et al. (1998), este Despacho Conjunto permitiu dar mais um passo em frente na escolaridade dos alunos com NEE e na necessidade de diversificar as práticas pedagógicas, visto que identificava “as necessidades da escola e dos professores de ensino regular e da responsabilidade face aos alunos com NEE” (p.60).



Para Pereira (2004), no século XX, foram concebidas circunstâncias para o percurso da inclusão e perspectivada uma vasta reestruturação no sistema educacional e uma evolução positiva da qualidade educativa.

O Ministério da Educação, no início do século XXI, adota como referencial teórico a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), com o intuito de identificar as NEE dos alunos, para a realização de um modelo de avaliação sistémico e ecológico e para se poder caracterizar o aluno e a sua funcionalidade.

Em 2006, o Decreto-Lei n.º 20/06, de 31 de janeiro, veio introduzir novas regras nos concursos para a educação especial, onde professores especializados iriam estar no campo para possibilitar uma resposta adequada a todas as crianças com NEE.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, é posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/08 de 7 de janeiro, com as alterações efetuadas pela Lei n.º 21/08, de 12 de maio. Com este diploma é criado e estabelecido um conjunto de propósitos conceptuais e organizacionais para determinarem a construção de uma escola de qualidade baseada num modelo democrático e inclusivo, para todos os alunos com NEECP.

Assim sendo, o Estado tem como função definir orientações e metas para que uma criança com NEE desenvolva todas as suas capacidades, a sua personalidade e aprenda regras de socialização entre pares que fortaleçam a sua integração e a sua autonomia.

A Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008) notou que em relação às NEE, em Portugal, trabalhou-se numa equivocação concetual que provocou consequências prejudiciais na qualidade da resposta educativa, onde as dificuldades na aprendizagem eram tratadas no mesmo panorama institucional e político, ou seja, a exclusão foi concebida como um problema individual de natureza essencialista e monolítico.

No Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, pretendia-se, em primeiro lugar, reorganizar a educação especial e clarificar os seus destinatários.

De acordo com Santos, através da DGIDC (2008):

foram criadas escolas de referência e unidades de autismo e multideficiência para que houvesse uma resposta educativa de qualidade para todos os alunos. A população alvo desta nova conceção de educação especial são os alunos com limitações significativas a vários níveis: atividade e participação num ou vários domínios da vida que resultaram de

alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente levando a dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente (2012, pp. 34-35).

O Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, apresenta ainda outros aspetos positivos, segundo Serra (2008), como por exemplo em relação: à extensão das fontes de referência, à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), à definição de medidas educativas ajustadas à especificidade de cada aluno, às condições específicas de avaliação, ao reforço pedagógico e à elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT).

Outro aspeto, defendido pelo mesmo autor e relacionado com a inclusão é a conversão de escolas de educação especial em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), desempenhando um papel crucial em relação à cooperação e parceria, através da oferta de terapias, atividades de apoio e preparação prática para a participação na vida pós-escolar.

Foi feita uma alteração significativa na organização das escolas, através da publicação na Lei n.º 85/09, de 27 de agosto, essencialmente no alargamento da escolaridade mínima obrigatória.

Para a DGIDC (2010), em relação ao processo de avaliação estabelecido no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, e ao que foi exposto na Lei n.º 85/09, de 27 de agosto, o Despacho Normativo n.º 6/10, de 19 de fevereiro, veio mostrar que é imprescindível adequar a legislação em vigor, para permitir aos alunos dos diversos ciclos a conclusão e certificação de um nível de ensino que lhe possibilite a sua inclusão na vida pós-escolar.

É importante mencionar que segundo o Despacho Normativo nº24-A/2012, de 6 de dezembro, que regulamenta a avaliação do ensino básico, os alunos com PHDA estão inseridos nas NEE.

Assim sendo, é indispensável cuidar da transição dos alunos que apresentam NEECP para o ensino secundário, sendo as escolas responsáveis pela diferenciação de respostas, segundo os diferentes perfis de funcionalidade, visto que este passo é apenas o início de uma longa caminhada por parte do aluno na sua vida Pós-Escolar.

## 4. Aprendizagem

*“Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”* (Freire, 1996, p.25).

### 4.1. Conceito de Aprendizagem.

O ato de realizar uma definição ampla e com rigor de aprendizagem, é uma tarefa extremamente difícil pois, até à atualidade, tanto a ciência como determinadas teorias não tiveram a capacidade de elaborar uma resposta exata sobre os processos que ocorrem a nível cerebral de um indivíduo quando este aprende algo.

Defende-se que a aprendizagem é o produto da formação e das experiências que se vivenciam ao nível dos valores, de comportamentos e de conhecimentos que são alcançados ou alterados. Para Velásquez (2001), esta ligação pode ser interpretada de diversos modos, formulando-se assim diferentes teorias de aprendizagem.

De acordo com Coelho (2000), a aprendizagem é o produto das interações entre fatores extrínsecos ao indivíduo, como os modelos educativos parentais e familiares, e intrínsecos, como as suas capacidades cognitivas, sensoriais e o seu próprio estilo. Deste modo, pode-se compreender a aprendizagem como uma “mudança de comportamento provocada pela experiência de outro ser humano, e não meramente pela experiência própria e prática em si, ou pela repetição ou associação de estímulos e de respostas” (Fonseca, 1999, p.89).

Arends (1999) menciona que a aprendizagem é um “processo social mediante o qual os aprendizes constroem significados, influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (p.4).

Arénilla et al. (2000) define a “aprendizagem como o período durante o qual uma pessoa aprende um novo saber para si e o processo pelo qual este novo saber se adquire” (p.23).

Assim sendo, pode-se observar que a aprendizagem é um processo que não só envolve a própria pessoa, como também diversas pessoas que fazem parte do dia-a-dia, como professores, pais e amigos. A aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de saberes sobre algo novo, algo que não se conhecia antes, mas sim, um processo que permite interligar conhecimentos já adquiridos com conhecimentos novos.

## **4.2. Algumas perspetivas sobre a aprendizagem.**

"Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar"(Darsie, 1999, p.9).

Desta forma, são apresentadas algumas conceções de aprendizagem, de forma a compreender e comparar a visão de vários especialistas.

Primeiramente apresenta-se a teoria inatista, que Beauclair (2008) interpreta como uma corrente baseada numa filosofia racionalista e idealista que encara os acontecimentos pós-nascimento dispensáveis para o desenvolvimento do ser humano.

Para Fontana (1997), Binet visualizava a inteligência como uma aptidão geral que era independente dos conhecimentos e experiências alcançadas no decorrer da vida do indivíduo.

Não era só Binet que acreditava neste desenvolvimento psíquico, também o teórico Gessel acreditava que este era biologicamente destinado.

Tanto Binet quanto Gessel, acreditando que a inteligência e o desenvolvimento psíquico da criança são biologicamente determinados, preocuparam-se em descrever comportamentos e habilidades típicos de cada faixa etária (Fontana, 1997, p.14).

Em segundo lugar, de acordo com o empirismo (ou ambientalismo), Giusta defende que:

o conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábua rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registo dos fatos e reduz-se a uma simples cópia do real (1985, p.26).

Verifica-se que são os fatores externos ao indivíduo que determinam as suas características individuais, de acordo com esta conceção.

Becker (1993) intitula uma terceira conceção epistemológica, de construtivismo, defendida por diversos autores.

De acordo com Piaget (1970), a criança quando nasce apresenta um sistema cognitivo reduzido que, com as interações com o meio externo, se desenvolve, passando a ser cada vez mais complexo.

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas. Entretanto, esse processo, embora contínuo é caracterizado por diversas fases, etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento do desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas (Davis e Oliveira, 2008, p.9).

A teoria de Piaget apresenta vários estágios de desenvolvimento: estágio sensório motor, pré operatório, operatório concreto e operatório formal.

Do ponto de vista de Piaget, citado por Lima, existem 3 modelos elementares de comportamentos próprios para a aprendizagem:

1) comportamentos instintivos estereotipados de caráter hereditário: todos os animais da mesma espécie, em certas circunstâncias, comportam-se, automaticamente, da mesma maneira (resta sempre uma faixa de comportamento inventado); 2) comportamentos aprendidos por imitação e/ou exercitação: quando surge a necessidade, o animal resolve o problema através de automatismo aprendido com os demais animais de sua espécie (hábito); finalmente, 3) comportamentos inventados; frente à situação, o animal constrói comportamentos originais, mesmo que a originalidade consista numa simples redescoberta de comportamentos que já são usados pela sua espécie (1983, p.8).

A aprendizagem ocorre quando o processo que o indivíduo utiliza para integrar a realidade aos seus esquemas de ação sofre acomodação, ou seja, quando se dá a reorganização dos esquemas de assimilação. Bello (1995) considera a assimilação e a acomodação como sistemas indissociáveis e complementares.

Dois mecanismos são acionados para acionar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar as suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do ambiente é chamado de acomodação. Agora, entretanto, é impelido de se modificar, de se transformar para se ajustar às demandas impostas pelo ambiente (Davis et al., 2008, p.8).

Para Piaget (1970), a aprendizagem desenrola-se através da exercitação da ação, que deve ser produzida com afetividade.

No entanto, para Lima:

o sentimento de segurança transmitido pela afetividade que emana do mestre é imprescindível para criar clima de atividade motivada, mas não substitui a necessidade de examinar os problemas decorrentes da ineficiência dos mecanismos intelectuais indispensáveis ao êxito escolar (1983, p.104).

Deste modo, os pais e professores são os responsáveis pela afetividade que estimula a aprendizagem.

Por fim, apresenta-se a teoria socio interacionista que defende que o conhecimento surge de forma dialética através das interações entre o indivíduo e o meio onde está inserido.

Para Oliveira (1997), Vygotsky, ao contrário de Piaget, não desenvolveu uma concepção formada pelo desenvolvimento humano, para poder analisar o desenvolvimento cognitivo ao longo das diversas fases existente ao longo da vida.

Segundo o mesmo autor, através dos estudos realizados por Vygotsky, é cedida uma reflexão baseada em dados resultantes de pesquisas científico-psicológicas, sobre os diversos aspetos do desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano.

É de extrema importância o desenvolvimento para a construção da aprendizagem, por isso, Vygotsky assegura que:

quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (2001, p.111).

De acordo com estas afirmações, verifica-se que Vygotsky refere-se ao desenvolvimento efetivo de uma criança, mas este não é suficiente para definir o nível de desenvolvimento em que esta se encontra, por isso, Vygotsky refere a utilização da capacidade potencial de aprendizagem, onde a criança tem capacidade para executar atividades com a ajuda de adultos.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode a partir da ajuda de outro, realizar, qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. (Oliveira,1997, p.59).

Desta forma, para o autor, a criança, através do desenvolvimento potencial, demonstra o que conseguirá realizar futuramente, sendo assim importante a avaliação do desenvolvimento como um todo para se descobrir em que nível de desenvolvimento mental se encontra a criança.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permite compreender a conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, ou seja, possibilita a compreensão do progresso cognitivo humano, segundo Vygotsky (1984).

A ZDP é o percurso que permite ao indivíduo o desenvolvimento de determinadas funções com um nível de exigência que não seria capaz de realizar sozinho, devido aos recursos disponibilizados durante a interação com os outros. Desta forma, a ZDP é o resultado da interação desenvolvida em função dos níveis de conhecimento do indivíduo menos competente e da ajuda e apoio cedido pelo indivíduo mais competente.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que a conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Oliveira,1997, p.115).

Apesar de Piaget e de Vygotsky defenderem que o desenvolvimento cognitivo se desenvolve através da interação entre o indivíduo e o meio externo, existem certas diferenças significativas. Enquanto Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre “do exterior para o interior”, para Piaget a situação desenvolve-se de forma inversa, ou seja, “do interior para o exterior”, de acordo com Sternberg (2000). Deste modo, verifica-se que Vygotsky evidencia o papel do ambiente no desenvolvimento cognitivo, sendo este estimulado nas zonas de desenvolvimento proximal, devido às interações sociais e ao contexto sociocultural. Outro aspeto que se pode também verificar, é o de Piaget salientar que é através do amadurecimento das estruturas lógicas, chamadas de esquemas

mentais, que ocorre o desenvolvimento cognitivo, como fruto dos processos endógenos de equilíbrio que antecedem e confinam a aprendizagem, dando a entender que as intervenções sociais atuam como auxiliares do desenvolvimento mas que não são determinantes como a maturação dos esquemas mentais.

Segundo Castorina (1995), estas particularidades teóricas geraram uma disputa inflexível, entre Piaget e Vygotsky, que é visto como um acontecimento comum entre teóricos e profissionais da educação latino-americano.

#### **4.3. Aprendizagem na sala de aula.**

A sala de aula é vista como um lugar formado pela diversidade e por uma heterogeneidade de ideias, valores e crenças, onde se desenvolvem vivências, momentos de convívio e de relações pedagógicas. Deste modo, pode ser considerada um lugar de formação humana.

Segundo Gagné (1971), Pereira (1999) e Porter (1997), todos citados por Gomes (2013), posicionar a sala de aula no centro da mudança da aprendizagem faz todo o sentido visto que “a aprendizagem é um processo que ocorre quando o ser humano, em consequência de determinadas experiências, onde se incluem as relações com o contexto, produz novas respostas ou modifica as que já adquiriu, a aspetos novos do contexto” (p.32).

A inclusão, segundo Arnaiz (1999), é “um sistema de valores, de crenças, não é uma ação nem um conjunto de ações” (p.27).

Para Rodrigues (2000), a inclusão é considerada como “um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores, de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (p.13).

Assim, a inclusão de alunos com NEE neste espaço, possibilita-lhes melhores condições de vida e acesso a uma educação de qualidade, para todos os intervenientes.



De acordo com a Declaração de Salamanca:

a inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (1994, p.61).

No entanto, a integração de crianças com NEE poderá ou não facilitar as suas vidas. Vayer (1989) defende que “a integração da criança deficiente numa classe normal, mesmo sendo desejada sinceramente, entra em choque com as convicções mais estabelecidas no tocante à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.” (p. 63).

Mais uma vez, a Declaração de Salamanca defende que:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer às necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios, de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (1994, pp. 11-12).

Deste modo, de acordo com Jesus e Martins (2000), Madureira et al. (2003), Pereira (1999) e Porter (1997), citados por Gomes (2013), as particularidades de cada aluno devem ser interpretadas como uma mais-valia visto que, através delas, os alunos passaram a possuir um papel de agentes ativos na construção da sua aprendizagem, sendo necessária a prática de uma pedagogia diferenciada, para responder às suas disparidades e particularidades, “de acordo com as suas necessidades e características, oferecendo a todos condições e situações de aprendizagem de modo a terem iguais oportunidades de sucesso” (p.32).

Do ponto de vista de Sailor (1991, citado por Correia, 2008), a inclusão baseia-se em seis elementos: 1) A educação de todos os alunos deve ser realizada em escolas pertencentes à sua zona de residência; 2) Em cada escola e/ou turma, a percentagem de

alunos com NEE deve ser representativa da sua prevalência; 3) O princípio de rejeição “zero” deve ser respeitado por todas as escolas; 4) A educação dos alunos com NEE deve ser desenvolvida em ambientes adequados à sua idade e ao seu nível de ensino, em escolas regulares; 5) Os métodos de ensino preferenciais são: o ensino em cooperação e a tutoria de pares; 6) Não são da exclusividade dos alunos com NEE os apoios disponibilizados pela educação especial.

Não se pode “encher” uma escola com crianças deficientes de uma forma puramente circunstancial. Os arranjos devem ser compatíveis com as necessidades das crianças não deficientes, não esquecendo a criação de currículos e métodos pedagógicos adequados, além de professores qualificados (Fonseca, 1991, p.81).

É importante salientar que não é obrigatório implementar um programa especial para cada aluno, nem que todos desenvolvam os mesmos conteúdos, no mesmo ritmo nem do mesmo modo, visto que pode-se optar por diversos meios para se conseguir atingir as mesmas competências. Assim sendo, é necessário ter a consciência que é preciso aceitar as diferenças e desenvolver estratégias educativas com o objetivo de permitir qualquer aluno a aprender.

Diferenciação não é sinónimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados (Perrenoud, 1995, p.29).

Marchesi e Palacios (2004) defendem que "conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensa com eles, uma observação constante dos seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida" (p.294).

Para Correia (2003), Costa (1998), Madureira et al. (2003), Porter (1997) e Sim-Sim (2005), citados por Gomes, é necessário:

que cada professor estabeleça objetivos adequados ao desenvolvimento de cada um dos seus alunos; informe corretamente os alunos para o desenrolar da atividade, controle os tempos de desenvolvimento das atividades e dê sugestões com o objetivo de possibilitar a aquisição de saberes a todos, independentemente da sua problemática (2013, p.35).

Deste modo, é da responsabilidade do professor proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas aos seus alunos mas, para isso, os próprios alunos devem estar

predispostos a aprender para poderem compreender a razão e a função que podem ter as diferentes aprendizagens.

O ensino cooperativo, a colaboração entre professores, entre professores do ensino regular ou entre estes e os docentes de apoios educativos, pode assumir múltiplas facetas, mas, de uma forma ou de outra, a preocupação de fundo é sempre a de trabalhando em conjunto, os adultos proporcionarem melhores condições de aprendizagem para todos” (Leitão, 2006, p.112).

Citados por Morgado, Giangreco et al. (1994) referem:

a qualidade e a eficácia da cooperação entre os profissionais traduz-se na definição e distribuição de responsabilidades, no estabelecimento e aceitação de processos de tomada de decisão, na partilha, na utilização de recursos disponíveis e na definição de dispositivos de avaliação do trabalho realizado (2003, p.44).

Segundo Morgado (2003, 2004) e Porter (1997), ambos citados por Gomes (2013), os professores do ensino regular são vistos como um recurso indispensável no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE. Caso estes profissionais tenham um sentimento de incompetência, durante o processo de aprendizagem dos alunos com NEE, vão ser estimuladas percepções negativas causando uma interação mais reduzida entre professor-aluno, devido à falta de atenção, logo, verificam-se consequências negativas nas suas aprendizagens.

Na perspetiva de Ainscow (1991) é obrigatório proporcionar aos professores, programas de promoção e uma remodelação na sua formação para poder desenvolver competências adequadas para organizar e gerir a sala de aula, para ocorrer a promoção de escolas com mais qualidade, ou seja, mais inclusivas.

Assim sendo, Correia (2003) e Porter (1997), citados por Gomes (2013), ao afirmarem que “a inclusão efetiva requer um trabalho árduo e muita planificação por parte do professor e que este é agente privilegiado nesse processo” demonstram que “o modo como responde às necessidades dos seus alunos, com e sem NEE, é uma variável muito mais poderosa para determinar o êxito dos alunos do que qualquer estratégia administrativa ou curricular” (p.54).

#### ***4.3.1. Estilos de aprendizagem.***

Campbell, Campbell e Dickinson (2000) defendem que “os estilos de aprendizagem referem-se às diferenças individuais na maneira como a informação é compreendida, processada e comunicada” (p.161). Quando os professores prezam e enaltecem a diversidade nas formas de aprender, ao mesmo tempo que respeitam as diferenças individuais entre os alunos, são capazes de transmitir mais conhecimentos através dos seus comportamentos do que das estratégias que utilizam.

a heterogeneidade tornou-se uma realidade e os professores têm de mudar as suas práticas de modo a serem capazes de lidar com as necessidades desta população. A diversidade tem que ser encarada e os professores precisam de aprender a lidar com ela. (César, 2000, p.147)

Deste modo, Cerqueira (2000) lembra que, para os professores, o estilo de aprender é relevante visto que influencia o seu modo de ensinar pois, os professores têm a tendência de ensinar segundo o seu estilo de aprendizagem, ou seja, como gostariam de aprender, e não o estilo dos alunos. Este processo, interno e inconsciente, só se revela quando se consegue estudar e averiguar o seu estilo de aprendizagem, sendo feita uma seleção que interfere no seu modo de ensinar.

O mesmo autor também refere que quando são respeitados os estilos de aprendizagem individuais dos seus alunos, os professores conseguem facultar-lhes conhecimentos em conformidade com os mesmos, elevando o aproveitamento escolar e as atitudes em relação à escola e reduzindo problemas disciplinares.

Assim sendo, faz sentido quando Nielsen (1999, citado por César, 2000) refere que “ só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm que ensinar alunos com necessidades educativas especiais” (p.11).

Silva (2006) indica que através do perfil do estilo de aprendizagem de um estudante é possível obter informações sobre os seus possíveis pontos fortes e os fatores que podem levá-lo a ter dificuldades na sua vida académica.

Através das respostas dadas pelos alunos em relação aos métodos de ensino utilizados pelo professor, é possível reconhecer como decorre a influência do tipo no estilo de aprendizagem.

A compreensão do tipo pode ajudar a explicar porque é que alguns estudantes apreendem bem um modo de ensinar e gostam dele, enquanto outros não apreendem e não gostam dele. Dois problemas distintos aqui envolvidos. Apreensão é uma questão de comunicação. Gosto é uma questão de interesse (Myers e Meyers, 1995, p.139).

Verifica-se, então, que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado pela comunicação e interesse do tipo de aprendizagem, podendo transformar-se em significativos problemas educacionais.

Marion e Marion (2006) evocam que no processo de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino adotados pelos professores são essenciais para o sucesso do aluno. Deste modo, verifica-se que ter conhecimento do estilo de aprendizagem do aluno pode colaborar com os professores quando estes necessitam de preparar as suas aulas.

Sobre a aplicação dos estilos de aprendizagem na sala de aula, algumas recomendações gerais são fornecidas aos professores, através de Pereira (2005). Este autor defende que: cada indivíduo é singular, que tem a capacidade de aprender e um estilo de aprendizagem individual; os estilos de aprendizagem impõem obstáculos e restrições, são vistos como um papel da hereditariedade e da experiência e merecem ser respeitados e explorados; os conhecimentos obtidos do seu respetivo estilo e dos outros são absorvidos pelos alunos; quando são trabalhados conteúdos da sua preferência, ou seja, onde são bem-sucedidos, os alunos aprenderão melhor; quanto mais puderem expandir as suas preferências, mais os alunos se sentirão melhor e mais completos; o número de alunos com sucesso será maior, quando o ensino ajustar diversas preferências; e por fim, podem ser realizadas atividades baseadas em preferências específicas e múltiplas de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem podem modificar-se ao longo do tempo em relação ao grau de maturidade do indivíduo, segundo Jacobsohn (2003). Isto significa que, para determinado indivíduo a intensidade como este aprende pode ser diferente em relação a outro indivíduo, deste modo, determinados métodos podem ser significativos para certas pessoas enquanto para outras não o é. Para se alcançar uma maior eficácia no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é essencial considerar as preferências de cada pessoa.

Segundo Cerqueira (2000), nenhuma teoria de aprendizagem fornece uma resposta absoluta às dúvidas colocadas sobre os estilos de aprendizagem devido à extensa

multiplicidade de resultados de aprendizagem obtidos nos diversos âmbitos e também por existirem divergências e, ao mesmo tempo, aspetos coincidentes.

Foi desenvolvida uma pesquisa sobre os estilos de aprendizagem e o seu envolvimento na pedagogia, por Coffield et al. (2004). Nesta investigação foram identificados 71 modelos diferentes de estilos de aprendizagem, dos quais 13 foram selecionados pelos pesquisadores, visto que estes verificaram que os restantes modelos eram meras ramificações dos essenciais. Deste modo, é feita uma breve referência dos 13 modelos que foram considerados cruciais por Coffield et al. (2004):

- *Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index (CSI)*: onde são medidas duas dimensões: a intuição e a análise.

- *Apter's Motivational Style Profile (MSP)*: neste modelo são medidas 4 dimensões da motivação: finalidades, regras, operações e relações.

- *Dunn and Dunn and instruments of learning styles*: aqui, o estilo é decidido por 5 estímulos basilares: ambiental, emocional, sociológico, físico e psicológico.

- *Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSISST)*: através deste modelo, pretende-se obter as abordagens de aprendizagem, diversos planos de estudo, progresso intelectual das competências e atitudes no ensino superior.

- *Gregorc's Mind Styles Model and Style Delineator (GSD)*: este modelo é constituído por duas dimensões: a percepção (concreta ou abstrata) e a ordenação da informação (sequencial ou aleatória).

- *Hermann's Brain Dominance Instrument (HBDI)*: este modelo encontra-se repartido em 4 estilos: teórico, organizador, inovador e humanista.

- *Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ)*: também este modelo se apresenta dividido em 4 estilos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático.

- *Jackson's Learning Styles Profiler (LSP)*: neste modelo os estilos de aprendizagem são classificados em: iniciador, pensador, analista e implementador.

- *Kolb's Learning Style Inventory (LSI)*: neste modelo, os estilos de aprendizagem estão classificados em: acomodador, assimilador, convergente e divergente.

- *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI): orientação para a vida, percepção, abordagens de julgamento e orientação em relação ao mundo externo são as dimensões que constituem este modelo.

- *Riding's Cognitive Styles Analysis* (CSA): este modelo apresenta algumas tarefas cognitivas e está decomposto em: aprendizagem experimental; orientação para o estudo; preferência de instrução; desenvolvimento de tipos cognitivos e estratégias de aprendizagem.

- *Sterberg's Thinking Styles Inventory* (TSI): neste modelo estão presentes 13 estilos diferentes de aprendizagem assentes nas funções (legislativo, executivo, judiciário), formas (monarquia, hierárquica, oligarquia e anarquia), níveis (global e local), âmbito (interno e externo) e tendências governamentais (liberal e conservadora).

- *Vermunt's Inventory of Learning Styles* (ILS): pensamento direto, aplicação direta, reprodução direta e indireta são os 4 estilos que são classificados neste modelo.

#### ***4.3.2. Aprendizagem cooperativa na sala de aula.***

A aprendizagem cooperativa é “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” e ainda lembram que a cooperação é “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Lopes e Silva, 2009, pp. 3-4).

Para os mesmos autores, existem variados fatores importantes no âmbito da aprendizagem cooperativa. Em seguida, são demonstrados seis destes fatores:

1. A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.
2. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.
3. Aprender cooperativamente implica na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade

podem assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.

4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativo, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.

5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, pode levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos, e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados.

6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, baseado na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo (Lopes et al., 2009, p. 4).

Sob a perspectiva de Correia (2003b), no ensino inclusivo pretende-se ir ao encontro de estratégias que possibilitem consolidar os pontos fortes dos alunos, permitindo, assim, dar respostas adequadas às suas necessidades. Isto só é possível através da criação de ambientes, por parte dos professores, que promovam a interajuda com base em aprendizagens cooperativas baseadas na confiança e no respeito mútuo.

Leitão sustenta que:

face à crescente heterogeneidade da população escolar e ao aumento tão significativo dos estudos sobre aprendizagem cooperativa – princípios e características da aprendizagem cooperativa, modelos e estruturas cooperativas, cooperação e inclusão, vantagens da aprendizagem cooperativa, nomeadamente a imensa quantidade de estudos comparativos sobre a eficácia de contextos de aprendizagem de carácter cooperativo, competitivo e individualista – é surpreendente como ao longo dos últimos anos as práticas dos professores têm continuado tão enfeudadas a perspectivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista (2006, p. 8).

Sendo assim, é urgente ocorrer uma alteração de mentalidades relativamente à aprendizagem dos conteúdos programáticos.

O professor tem de refletir no seu novo papel enquanto organizador do meio social e regulador das interações em que decorre a aprendizagem. Toda esta filosofia do ensino, que faz parte da nossa tradição tem de ser substituída por uma filosofia da aprendizagem, centrada no aluno e nas interações que se desenvolvem na turma (Abreu, 2001, p.19).



Deste modo, para Neves (2006), os professores ficam com uma maior responsabilidade “não apenas na concretização mas também na coordenação e na orientação dos procedimentos de mudança” (p.44).

Segundo o mesmo autor, deve ser encontrado um ponto de equilíbrio entre a responsabilização dos professores e a sua valorização profissional:

As dificuldades inerentes à profissão devem ser tidas como sugestões para estabelecer formas de ajuda e modelos de entreajuda. A delegação e a partilha de poder são essenciais para criar um maior envolvimento dos profissionais da educação. Neste momento, os Conselhos Executivos chamam a si grande parte das decisões tomadas não só em termos de gestão mas também de carácter pedagógico (Neves, 2006, p.44).

Conforme é apontado por Perrenoud (2002), “o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais” (p.190).

Assim sendo, o facto de ocorrer a promoção para uma gestão cooperativa mais ampla dentro da sala de aula poderá proporcionar aos alunos uma experiência positiva visto que, segundo Sanches (2001), se pretende conceber “um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa (...) construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projeto de vida e atuantes no projeto de construção da comunidade em que se inserem” (p. 184).

Desta forma, a aula deve ser iniciada com a apresentação dos objetivos, designando o encadeamento da aula, pois segundo Arends (1999), “os alunos têm maior probabilidade de trabalhar com vista a objetivos importantes se as explicações acerca da aula tiverem sido explicitadas” pois caso esta situação não ocorra, os alunos podem sentir-se confundidos sobre o motivo de realização da aula ou também “se o critério para o sucesso for mantido em segredo” (p.378).

As informações devem ser fornecidas tanto de forma oral como escrita, distribuindo os alunos em pequenos grupos. Este processo deve ser bem refletido, planeado e cuidadosamente orientado para não gerar confusão na sala de aula. Compete ao professor gerir o processo, assistindo ao trabalho dos alunos, mas não deve deixar que se percam “oportunidades de os alunos tomarem iniciativa e autodirigirem-se” (Arends, 1999, p.379). No entanto, caso o professor se aperceba que as instruções não foram bem compreendidas pelos alunos este deve “intervir diretamente e prestar a ajuda necessária” (ibidem, p.379).

Os elementos constituintes do grupo devem desenvolver estratégias e coordenar esforços para o sucesso da tarefa comum, e ao mesmo tempo, utilizar de forma adequada, determinadas competências sociais, para que, segundo Fontes e Freixo:

todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir (2004, p. 34).

Ao finalizarem os seus projetos, os alunos devem apresentá-los para serem avaliados pelo professor, que também deverá reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido pelos seus alunos. Estes projetos também podem ser valorizados através de um sistema de pontuação, da presença dos encarregados de educação nas apresentações dos mesmos e até na criação de uma revista semanal de turma, de acordo com Arends (1999).

Com este tipo de trabalho, o aluno obtém sentido de autoeficácia e adota uma atitude ativa e firme quando se encontra diante de obstáculos com que se depara. Assim, adquire habilidades essenciais para os ultrapassar. Por isso, Díaz-Aguado indica que:

como consequência deste processo, experimenta uma motivação intrínseca pela superação das dificuldades (que se convertem em desafios aliantes para o desenvolvimento pessoal); motivação que, no âmbito cognitivo, se manifesta como curiosidade face ao novo, desejo de aprender e motivação para o sucesso (...). Um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é superar essas limitações, proporcionando experiências de domínio e reconhecimento no âmbito académico como consequência das intenções da aprendizagem (1995, p. 19).

Fontes et al. referem algumas vantagens da aprendizagem cooperativa quando esta é comparada com a metodologia competitiva ou individualista:

- 1- Os elementos do grupo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, porque: aumenta o rendimento e a produtividade; ocorre a mais longo prazo a retenção de conhecimentos; verifica-se uma maior motivação para se alcançar um maior rendimento; aumenta o tempo dedicado à realização das tarefas; ocorre um aumento da racionalidade e do pensamento crítico.
- 2- Manifestam-se relações mais positivas entre os elementos do grupo, porque: aumenta o espírito de grupo; aumenta a solidariedade e a cumplicidade das relações; aumenta o respeito pessoal e académico.

3- Os elementos do grupo apresentam maior saúde mental, porque: verifica-se um fortalecimento do eu; ocorre um maior desenvolvimento social; promove a interação e a autoestima; aumenta-se a capacidade de enfrentar, resolver problemas e tensões (2004, pp. 30-31).

Deste modo, Neves indica:

para que a mudança não surja de forma esporádica e inconsequente, estando apenas ligada a casos individualizados e sem expressão institucional, é necessário promover a participação ativa dos agentes e estimular a definição de critérios que se revejam no projeto educativo da escola. A criação de uma equipa pluridisciplinar que promova ações que visem a afirmação da escola inclusiva é primordial para a generalização dos procedimentos (2006, pp. 45-46).

Conclui-se assim, que a aprendizagem cooperativa ocorre num ambiente em que existe interdependência positiva entre os alunos, que trabalham em equipas de forma a partilharem e cooperarem na realização da tarefa proposta, existindo um apoio mútuo e uma preocupação com o êxito académico uns dos outros.

Todos os alunos se empenham em torno do objetivo comum que passa pelo sucesso de todos os elementos do grupo, tendo em conta princípios como: “duas cabeças aprendem melhor do que uma” e “um por todos, todos por um”, entre outras.

A dinâmica da aula é auxiliada pelas estruturas cooperativas de aprendizagem, visto que as habilidades sociais, comunicativas e metodológicas são desenvolvidas simultaneamente com a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, como menciona Maset (2008) e Millis (2010). A aprendizagem cooperativa, do ponto de vista destes autores, é mais do que uma via para os conteúdos curriculares serem assimilados, porque é um conteúdo curricular que deve ser aprendido para proporcionar aos alunos uma educação de caráter justo e integrador.

## 5. Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

*“Não há, não,*

*duas folhas iguais em toda a criação.*

*Ou nervura a menos, ou células a mais,*

*não há, de certeza, duas folhas iguais”*

(Gedeão, 2004, cit. por Pinheiro, 2007, p.89).

### 5.1. Definição.

As definições atualmente utilizadas para designar a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) são: a da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2002) – Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) e da Organização Mundial de Saúde – Distúrbio Hiperkinético (2007), estando a primeira mais difundida.

Para Pinho, Mendes e Pereira (2007), a Perturbação de Hiperatividade é uma perturbação neuro comportamental permanente, que surge na infância e se mantém na idade adulta. Esta perturbação está normalmente associada ao Déficit de Atenção, pois este contém diversos aspetos semelhantes aos que são apresentados pela Hiperatividade, como por exemplo: falta de atenção, impulsividade, inquietude, impaciência, facilidade de distração, falta de motivação, entre outros.

A APA utiliza a denominação de PHDA no manual de Diagnóstico DSM-IV-TR (2002) para denominar um conjunto de comportamentos comuns. Segundo este, esta perturbação é definida por um “padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperatividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento” (p.85).

Desta forma, a PHDA é classificada na categoria de Perturbações Disruptivas do Comportamento e do Déficit de Atenção, sendo inserida na classificação de perturbações com ocorrência habitual na primeira como na segunda infância e, também, na adolescência.

Perante o manual DSM-IV-TR (2002) existem três tipos clínicos, de acordo com as manifestações que predominam no quadro clínico:

- 1) Hiperatividade com défice de atenção;
- 2) Hiperatividade sem défice de atenção;
- 3) Hiperatividade mista.

No primeiro caso, o enfoque encontra-se nas dificuldades de atenção, concentração e corresponde ao subtipo desatento; no segundo prevalece a hiperatividade e corresponde à criança especialmente impulsiva e hiperativa e no terceiro tipo clínico é o combinado. A adoção desta tipologia tem em consideração a individualidade da criança com PHDA, mas também a complexidade desta perturbação.

A Associação Portuguesa da Criança Hiperativa (APCH), conforme a citação de Pinho et al., entende a PHDA como:

uma perturbação de desenvolvimento com carácter crónico, com base genética e neurológica. Esta perturbação interfere com a capacidade do indivíduo em regular e inibir o nível de atividade (hiperatividade), inibir comportamentos (impulsividade) e prestar atenção às tarefas. Estas alterações do comportamento são inapropriadas para o nível de desenvolvimento geral do indivíduo. As manifestações surgem em vários contextos (casa, escola, trabalho, atividades dos tempos livres) e interferem com o seu funcionamento adequado. As crianças experimentam as consequências negativas desses comportamentos em casa, nas relações com os colegas, no rendimento escolar e têm maior propensão para acidentes e comportamentos de risco. Se não houver tratamento apropriado, muitos destes problemas mantêm-se até à vida adulta podendo levar a uma maior frequência de conflitos conjugais, familiares e profissionais (2007, p.3).

Hallowell, citado por Pinho et al. (2007), considera a PHDA como uma síndrome neurológica com a tradicional tríade de sintomas, que envolve a impulsividade, a falta de concentração e a hiperatividade e excesso de energia.

Antunes (2011) refere que a PHDA é “uma dificuldade na seleção dos estímulos relevantes, em manter a atenção orientada durante um período” (p.144).

Do ponto de vista de Lopes (2004), esta é uma perturbação que apresenta dimensões de ordem genética, biológica, social e vivencial que concorrem para a sua intensidade. Agitação, desorganização, falta de persistência, imaturidade, inconveniência social, inquietude, irresponsabilidade, preguiça, problemas de aprendizagem e relacionamento social árido são algumas das características atribuídas a estas crianças.

## **5.2. Evolução do conceito.**

As primeiras referências à Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção são realizadas na segunda metade do século XIX.

Uma delas é feita pelo médico alemão, Heinrich Hoffman, em 1865. Mas, é em 1902, que George Still, citado por Lopes (1998), refere que os principais sintomas da PHDA são “uma deficiência de conceito moral, baixos níveis de inibição volitiva e de atenção, agressividade, hiperatividade e, como problemas associados, a desonestidade, a crueldade, a desobediência sistemática e problemas de aprendizagem escolar” (p.22). Através deste estudo, Still verifica que estas crianças mantêm comportamentos agressivos e que podem entrar em confronto com os seus pares, além disso, estas apresentam problemas físicos, lesões cerebrais ou outros distúrbios associados.

No entanto, a pouca sustentabilidade das teorias de Still, levou a que estas fossem ultrapassadas por outros clínicos que associam as descrições do autor a lesões e/ou afeções do sistema nervoso central (Lopes, 1998).

Apesar de Still ter sido acusado por Shachar, em 1986, de menosprezar o interesse da influência dos fatores ambientais, sendo essencialmente guiado pelos fatores biológicos, este defendeu, juntamente com Tregold, 1908, a necessidade da aplicação de medicação na intervenção no campo educacional (Lopes, 1998).

Em 1937, Bradley realiza várias pesquisas relacionadas com o tratamento de crianças com patologias psicológicas, ou distúrbios desenvolvimentais na infância, constituindo uma referência essencial para o avanço do conceito. Após se descobrir que as anfetaminas tinham um efeito terapêutico no tratamento dos problemas cognitivos e comportamentais, e assim tinham efeito a nível cerebral, a PHDA passou a ser vista como uma lesão cerebral.

É através do trabalho de Strauss e dos seus colaboradores, em 1947, que se verifica a primeira descrição clínica de PHDA, destacando o comportamento, o nervosismo e as lesões cerebrais. (Bautista, 1997).

No final dos anos 50, surge o termo “Hiperatividade Infantil”, com Laufer, que defendia ser exclusivo do género masculino.

Em 1960, Stella Chess, citada por Lopes (1998), definiu a criança como “aquela que realiza atividades a uma velocidade superior ao normal, ou está constantemente em

movimento, ou ambos” (p.15) e, defendeu que a hiperatividade infantil tinha origem genética, denominou-a de “Síndrome da Criança Hiperativa” (Lino, 2005, p.4).

Ainda nesta década, segundo Selikowitz (2010), usava-se o termo de disfunção cerebral mínima para designar as crianças e jovens com PHDA, tendendo para as teorias de Still e de Strauss.

Em 1968, a APA através do DSM-II, cria uma categoria onde a PHDA aparece denominada de Distúrbio Hiperkinético da Infância.

A partir dos anos 70, diversos estudos científicos focam-se na problemática da PHDA para desenvolver e alcançar critérios de diagnóstico mais concisos. Os trabalhos publicados por Virgínia Douglas contribuíram significativamente para alcançar este objetivo, uma vez que, considerou os défices de atenção e a impulsividade como principais indícios desta perturbação, segundo Lopes (2004).

Em 1972, a psicóloga educacional Virgínia Douglas concluiu corretamente que a característica mais importante deste fenómeno era a falta de atenção, o que resultava numa dificuldade de permanecer atento. Foi daí que nasceu a nova designação, Desordem por Défice de Atenção. (Sosin e Sosin, 2006, pp.10-11).

Do ponto de vista de Fonseca (1998), “aceita-se, de novo, que a hiperatividade constitui um elemento central do distúrbio hiperkinético, juntamente com os problemas de atenção e impulsividade” (p.13).

Segundo Bautista (1997), Safer e Allen, em 1979, descreveram a hiperatividade como uma “atividade excessiva em situações que requerem inibição motora e que é persistente ou contínua ano após ano” (p.160).

Deste modo, em 1980, o DSM-III alterou o conceito de Reação Hiperkinética da Infância para Perturbação de Défice de Atenção com ou sem hiperatividade, sendo as dificuldades de atenção nomeadas como principal sintoma invés das dificuldades motoras como tinham sido propostas anos atrás.

No séc. XX, através da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993), onde é apresentada uma nova secção destinada aos distúrbios de comportamento e das emoções, onde são enumerados os distúrbios hiperkinéticos, com os subtipos seguintes: distúrbios da atividade e da atenção e distúrbio hiperkinético dissocial.

No entanto, apesar das diversas questões discutidas ao longo do tempo sobre a designação da PHDA, as que são utilizadas atualmente são a da APA e a da CID-10.

Para Fonseca (1998), apesar de serem apresentadas designações diferentes pelos dois manuais, estes visam atingir os respetivos critérios de diagnóstico para esta perturbação.

### **5.3. Etiologia.**

A PHDA é um distúrbio de comportamento bastante complexo da infância e adolescência que tem sido estudado e fundamentado ao longo dos anos. Desta forma, a investigação reúne diversas causas possíveis da PHDA em três tipos de fatores: os fatores neurológicos, os fatores genéticos e os fatores ambientais.

Para Feingold (1975, citado por Lopes, 2004), o que provocava o aparecimento da hiperatividade nas crianças eram os aromatizantes artificiais e os silicatos naturais mas esta teoria foi confrontada com diversos estudos que não encontraram provas que a corroborassem, tendo sido posteriormente substituída, pela ideia, de que a PHDA seria causada pela ingestão exagerada de açúcares. No entanto, também para esta situação não foram encontrados aspetos relacionados com a PHDA. Especialmente num determinado estudo foi encontrado o efeito contrário, ou seja, o açúcar melhorou o comportamento em vez de piorá-lo (Milich et al., 1986, citados por Barkley, 2002). Fonseca (1998) e Parker (2003) apresentaram como teorias para a explicação do aparecimento da hiperatividade, a exposição à luz fluorescente, as infeções virais e bacterianas e o desalinhamento da coluna, apesar de estas teorias não terem sido comprovadas.

No entanto, existem “tendências firmes quanto àquilo que eventualmente pode e quanto àquilo que certamente não pode provocar” a PHDA (Lopes, 2004, p.133). Esta perturbação é provocada mais por fatores internos do respetivo indivíduo do que propriamente por fatores externos respetivos ao meio, como se acreditava até certa altura (Lopes, 2004).

A teoria que colhe maior aceitação é a que considera a PHDA como um distúrbio neurológico: hereditário. (...) Existem: cada vez mais provas que sugerem que as crianças com esta perturbação podem ter um qualquer tipo de disfunção em regiões do cérebro associadas ao controlo, à regulação da atenção, ao estado de vigília e à atividade (Parker, 2003, p.13).



Para Parker (2003) e Lobo Antunes (2009) qualquer alteração que surja nos níveis químicos do indivíduo provocam alterações significativas ao nível do comportamento e das emoções. No caso das crianças e adolescentes com PHDA alguns neurotransmissores, como o caso da dopamina, da noradrenalina e da serotonina encontram-se em níveis inferiores ao normal.

Em áreas do cérebro responsáveis pela organização do pensamento, a diminuição destas substâncias provoca um défice no funcionamento do mesmo (Barkley, 2002; Lopes, 2004; DuPaul & Stoner, 2007; Barkley, 2006).

Parker (2003) advoga que, apesar dos estudos não revelarem a forma específica como os neurotransmissores atuam no surgimento e desenvolvimento dos sintomas nas crianças e adolescentes com PHDA, estes são considerados uma base explicativa para a causa desta perturbação.

Nos últimos dez anos, a investigação genética na área da PHDA desenvolveu significativamente. Garcia (2001) defende que existe maior prevalência da perturbação nos familiares biológicos que nos adotivos e uma maior concordância em gémeos monozigóticos que em gémeos dizigóticos.

Do ponto de vista de Lobo Antunes (2009), “o impacto do fator genético no diagnóstico de PHDA é semelhante ao da estatura dos progenitores na altura dos filhos. (...) Pais altos têm filhos altos e pais baixos têm filhos baixos” (p.152).

Para Barkley (2002) “o traço da inibição do comportamento ou do autocontrole representa uma dimensão das habilidades humanas e varia consoante aquilo que nós herdamos” (p.90).

Supostamente, a PHDA é causada maioritariamente por fatores de ordem genética do que por fatores de origem ambiental mas, no entanto, a literatura alude certos fatores ambientais relacionados com a origem da PHDA, nomeadamente no consumo de substâncias, como o caso do álcool ou das drogas, durante a gravidez. Outro fator que também se pode encontrar associado a esta perturbação é a exposição ao chumbo.

Alguns fatores orgânicos que podem estar na origem da PHDA e provocar disfunções ou imaturidade neurológica, segundo Vasquez (1997), são os seguintes: fatores pré-natais (alcoolismo materno, hemorragia cerebral, infeções que a mãe possa ter contraído, anoxia

intrauterina); fatores perinatais (partos prematuros e distócicos) e fatores pós-natais (traumatismos cranianos e doenças infecciosas).

Barkley (2002), ao verificar que os resultados obtidos em alguns estudos mostravam que nas mães que tinham o hábito de fumar ou de consumir álcool, durante a gravidez, era maior o risco dos seus filhos terem PHDA, defendeu que este risco aumentava se a mãe tivesse a perturbação. Outro fator identificado e associado ao risco de se vir a ter PHDA, foi o baixo peso ao nascer, numa relação de 5 a 7 vezes superior à da população normal, pois estas apresentam um elevado risco de sofrerem pequenas hemorragias cerebrais.

O mesmo autor expõe que mais de 40% das crianças que apresentavam pequenas hemorragias cerebrais foram diagnosticadas com PHDA na infância (Barkley, 2002, 2006).

A exposição ao chumbo surge também associada a uma maior probabilidade de manifestar sintomas de hiperatividade e falta de atenção, se essa exposição ocorrer entre os 12 e os 36 meses de idade, de acordo com Barkley (2002).

Parker (2003) considera ofensiva e sem qualquer sustentação científica a teoria que defende que as dificuldades da criança estão relacionadas com a sua educação e o mau funcionamento da sua família.

Segundo Lobo Antunes (2009), a “agitação motora e a dificuldade de atenção não são o resultado da incompetência para educar. Na verdade, a sua culpa é idêntica à de terem filhos com olhos castanhos ou azuis”(p.153).

Garcia menciona que:

a opinião mais generalizada entre os peritos é a de que as condutas hiperativas são heterogêneas na sua origem. Quer dizer, mais do que existir um ou vários mecanismos explicativos há múltiplos fatores que interagem, exercendo cada um os seus próprios efeitos, numa atuação conjunta (2001, p.27).

Diferentes perspetivas têm surgido ao longo dos anos na investigação das origens e causas da PHDA, principalmente aquelas que exibem uma maior sustentabilidade científica. Verifica-se que os fatores neurológicos e genéticos apresentam uma função fundamental na sintomatologia da PHDA e na forma como esta ocorre. De acordo com o que foi analisado, verifica-se que, aparentemente, uma influência hereditária motiva alterações a nível químico no funcionamento cerebral das crianças, levando estas a manifestarem comportamentos de impulsividade, de hiperatividade e de falta de atenção,

superiores à média. Apesar dos fatores neurobiológicos serem causadores plausíveis da PHDA, é importante mencionar que os fatores ambientais também desempenham um papel neste processo.

#### **5.4. Diagnóstico.**

Executar um diagnóstico é sempre uma tarefa difícil, delicada e com um certo grau de complexidade.

No caso de uma criança com PHDA, o seu diagnóstico é principalmente clínico, sendo baseado em critérios comportamentais. Para que o diagnóstico seja confirmado, é essencial realizar uma síntese de informação detalhada, que englobe exames que auxiliem na avaliação neurodesenvolvimental e neuropsicológica, que é feita através da aplicação de várias escalas específicas de PHDA. Também é essencial realizar uma anamnese com a criança junto dos vários responsáveis que com ela convivem. Esta anamnese deve conter as informações respeitantes à história pré, peri e pós-natal, do desenvolvimento infantil, à história clínica e médica, à história familiar, social e escolar, às dinâmicas familiares, ao comportamento desviante que a criança demonstra nos diversos contextos, e desde quando os evidencia, entre outros fatores que possam ser equitativamente relevantes para o diagnóstico (Lopes, 2004).

Segundo Polaino-Lorente e Ávila (2004), até aos 3 anos de idade não se pode constituir o diagnóstico numa criança hiperativa.

De acordo com Boavista (2003, citado por Santos, 2012), o processo de diagnóstico, implica “determinar se os critérios de diagnóstico estão presentes e se há sinais ou sintomas de qualquer outra perturbação associada como atraso mental, dificuldades específicas de aprendizagem, epilepsia, doenças degenerativas, autismo, doenças metabólicas e endócrinas, etc.” (p.48).

Segundo Rief et al. (2000), os critérios de diagnóstico apresentados devem ter como base:

- entrevistas clínicas com os pais e a criança;
- escalas de avaliação e questionários que deverão ser preenchidos pelos pais, professores e por outros intervenientes no processo educativo da criança;

- historial pormenorizado da criança tanto ao nível de saúde como do seu desenvolvimento;
- exame físico completo para se poder eliminar outros problemas de saúde.

Toda a informação recolhida, segundo os mesmos autores, deve ser interpretada por especialistas de forma a ser determinada a persistência dos sintomas, tanto no seu contexto natural como durante a própria consulta, por exemplo, num determinado período de tempo, para se poder rejeitar outras causas prováveis.

Do ponto de vista de Lopes (2004), “a ideia fundamental a ter presente é que os sintomas da DHDA normalmente apresentados como “definidores” do problema são substancialmente voláteis e apresentam variações consideráveis com a idade” (p.149).

Polaino-Lorente et al. (2004) sintetizam no quadro seguinte determinados aspetos correspondentes ao comportamento escolar de uma criança hiperativa:

### **Sintomas Comportamentais da hiperatividade:**

*Quadro 1 - Sintomas comportamentais de hiperatividade infantil (Fonte: Aquilino Polaino-Lorente e Cármen Avila, 2004, pp. 57-59)*

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Atenção</b>        | Está nas aulas ensimesmada.<br>Distrai-se facilmente, tem atenção escassa.<br>É distraída.<br>Não presta atenção ao que os outros lhe dizem.                                                                                                                             |
| <b>Impulsividade</b>  | É impulsiva e irritadiça.<br>Os seus esforços são facilmente frustrados.<br>Exige imediata satisfação dos seus desejos.<br>É impulsiva.<br>Reage sem refletir.                                                                                                           |
| <b>Hiperatividade</b> | Apresenta excessiva inquietação motora.<br>Está intranquila, sempre em movimento.<br>Emite sons altos e em situações inapropriadas.<br>Retorce-se sobre si mesma.<br>Hiperativa.<br>É inquieta, não é capaz de estar sentada.<br>Permanece tensa, incapaz de se relaxar. |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Obediência</b>          | <p>Aceita mal as indicações do professor.<br/> Incomoda-a ter de seguir orientações.<br/> Rejeita as ordens; não as quer reconhecer.<br/> É negativa.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Capacidades sociais</b> | <p>Molesta frequentemente as outras crianças.<br/> Discute e briga por qualquer motivo.<br/> Não é aceite no grupo.<br/> Tem dificuldades nas atividades cooperativas.<br/> Não se dá bem com a maioria dos companheiros.<br/> Carece de aptidões para a liderança.<br/> Não tem sentido das regras do “jogo limpo”.<br/> A sua conduta incómoda com os que com ela convivem.<br/> É quezilhenta.<br/> É teimosa e inoportuna.<br/> Tenta dominar os outros.<br/> Destroí as suas próprias coisas e as dos outros.</p>                                                                                                                                                   |
| <b>Aprendizagem</b>        | <p>Tem dificuldades na aprendizagem escolar.<br/> Evita empreender novas tarefas com medo de falhar.<br/> É brincalhona, lenta.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Afetividade</b>         | <p>Nega os seus erros ou culpa os outros.<br/> Muda bruscamente os seus estados de espírito.<br/> Tem explosões imprevisíveis de mau génio.<br/> Comporta-se com arrogância.<br/> Tem um ar enfastiado.<br/> Exige do professor excessiva atenção.<br/> A sua conduta é imatura para a idade.<br/> Mostra muito pouco interesse pelas coisas que lhe pertencem.<br/> É suscetível.<br/> Procura permanentemente chamar a atenção.<br/> É irresponsável.<br/> Precisa de atenção e ajuda contínuas.<br/> Faz “fitas”, grita e apresenta mau humor.<br/> Carece de autoconfiança.<br/> Sente-se inferiorizada ante os demais.<br/> Faz fanfarronices e exibicionismos.</p> |

Para além dos sintomas comportamentais apresentados, o DSM-IV-TR (2002) expõe que alguns dos sintomas de falta de atenção e de hiperatividade-impulsividade verificam-se antes dos 7 anos, apesar de alguns défices provocados pelos sintomas se manifestarem em 2 ou mais contextos (como por exemplo, na escola ou em casa).

A carência de instrumentos que reflitam as mudanças conceptuais dos últimos anos confere à entrevista clínica uma redobrada importância. Quer os pais, quer os professores, como informantes privilegiados e fiáveis deverão ser inquiridos relativamente à forma como a criança gere e organiza o seu tempo, quanto à sua capacidade de organizar o comportamento ao longo do tempo para atingir objetivos distantes (Lopes, 2004, p.148).

Em seguida, apresenta-se os critérios de diagnósticos apresentados pelo DSM-IV-TR (2002), relativamente à Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção e os seus diversos tipos.

### **Crítérios de diagnóstico para a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, segundo o DSM-IV-TR (2002, pp. 92-93):**

Crítério A: 1) Ou 2):

*1) Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de falta de atenção devem persistir pelo menos durante seis meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsistente em relação com o nível de desenvolvimento:*

#### **Falta de atenção**

(a) com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras atividades;

(b) com frequência tem dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades;

(c) com frequência parece não ouvir quando se lhe fala diretamente;

(d) com frequência não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamentos de oposição ou por incompreensão das instruções);

(e) com frequência tem dificuldades em organizar tarefas e atividades;

(f) com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares ou de índole administrativa);

(g) com frequência perde objetos necessários a tarefas ou atividades (por exemplo: brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou ferramentas);

(h) com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;

(i) esquece-se com frequência das atividades quotidianas.

O último sintoma da falta de atenção é o que surge de forma mais constante ao longo do tempo e tem visíveis repercussões negativas em situações académicas, laborais e sociais.

Parker (2003) relata que a falta de atenção não é tão perceptível como a hiperatividade/impulsividade, mesmo sendo o sintoma da PHDA originário de um maior número de problemas em contexto escolar. Deste modo, o défice de atenção intervém e lesa claramente o desempenho e rendimento escolar.

*2) Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade impulsividade persistiram pelo menos durante seis meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsistente com o nível de desenvolvimento:*

### **Hiperatividade**

(a) com frequência movimenta excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;

(b) com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;

(c) com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjetivos de impaciência);

(d) com frequência tem dificuldade em jogar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de ócio;

(e) com frequência “anda” ou só atua como se estivesse “ligado a um motor”;

(f) com frequência fala em excesso.

### **Impulsividade**

(g) com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;

(h) com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez;

(i) com frequência interrompe ou interfere nas atividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas ou jogos);

Para Parker (2003), nem todas as crianças são hiperativas ou impulsivas. Segundo este autor, as crianças hiperativas apresentam comportamentos mais irrequietos e uma atividade motora excessiva. Em relação à impulsividade, esta verifica-se ao nível da incapacidade de controlar as emoções, transmitindo-se através do seu comportamento.

Critério B: Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou de falta de atenção que causam défices surgem antes dos sete anos de idade.

Critério C: Alguns défices provocados pelos sintomas estão presentes em dois ou mais contextos (por exemplo na escola/trabalho e em casa).

Critério D: Devem existir provas claras de um défice clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral.

Critério E: Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma Perturbação Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outra Perturbação Psicótica e não são melhor explicados por outra perturbação mental (por exemplo: Perturbação de Humor, Perturbação de Ansiedade, Perturbação Dissociativa ou Perturbação de Personalidade).

Estão também presentes no DSM-IV-TR (2002) três subtipos distintos: Perturbação de Hiperatividade com Défice da Atenção (Tipo Misto); Perturbação de Hiperatividade com Défice da Atenção (Tipo Predominantemente Desatento); Perturbação de Hiperatividade com Défice da Atenção (Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo). “O subtipo adequado deve indicar-se em função do padrão sintomático predominante nos últimos seis meses” (DSM-IV-TR, 2002, p.87).



Deste modo, apresentam-se os subtipos contemplados pelo DSM-IV-TR (2002):

#### **Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção, Tipo Misto:**

Só deverá ser utilizado este subtipo se, durante um período mínimo de seis meses, seis (ou mais) indícios de falta de atenção e seis (ou mais) indícios de hiperatividade-impulsividade permanecerem. Apesar de um número significativo de crianças e adolescentes se encontrarem neste subtipo, não se tem conhecimento que se observe o mesmo no caso dos adultos.

#### **Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção, Tipo Predominantemente Desatento:**

Tal como acontece com o subtipo anterior, este só deverá ser utilizado quando se manifestam seis (ou mais) sintomas de falta de atenção durante um período mínimo de seis meses. No caso dos sintomas de hiperatividade-impulsividade estes podem ser menos de seis mas têm de permanecer pelo mesmo período.

#### **Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo:**

Neste subtipo, os sintomas de hiperatividade-impulsividade deverão ser seis ou mais, enquanto os sintomas de falta de atenção poderão ser menos de seis, mas ambos os sintomas deverão persistir durante um período mínimo de seis meses. Aqui a falta de atenção pode ser vista como uma característica clínica bastante considerável.

Estes sintomas não necessitam estar presentes em todas as atividades da criança para se poder executar o diagnóstico, mas é em ambiente escolar que a criança exibe a maioria dos seus sintomas.

Assim sendo, é de extrema importância realizar uma avaliação neste ambiente.

### **5.5. Prevalência.**

Segundo o DSM-IV-TR (2002), a prevalência da PHDA encontra-se entre 3% a 7% das crianças em idade escolar e pode variar de acordo com a natureza da amostra populacional, com o método de avaliação, com o tipo de fonte de informação, assim como também em

função do sexo, da idade, do estatuto socioeconómico, da etnia e do meio de proveniência dos indivíduos (Rodrigues, 2003).

Para Cella (2007), o número e a proporção de crianças com PHDA altera segundo os estudos epidemiológicos efetuados, podendo obter-se resultados de 6 a 10% em crianças com mais de seis anos e de 3 a 5% na população infanto-juvenil.

De acordo com um estudo publicado, em 1998, pela Faculdade de Psicologia e Ciências, da educação sobre PHDA em Portugal, 4% das crianças em idade escolar possui este tipo de perturbação (Rodrigues, 2003).

A PHDA afeta entre 3 a 20% das crianças em idade escolar, podendo revelar-se de uma forma bastante precoce apesar de, geralmente, causar situações problemáticas mais significativas a nível escolar, de acordo com os dados existentes relativamente às crianças que frequentaram o Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra, segundo nos referem Boavida, Porfírio, Nogueira e Borges (1998).

Para Staller (2006), o número de rapazes diagnosticados com PHDA é o triplo do número de raparigas, sendo variável a proporção de rapazes em relação a raparigas que revelam esta desordem em diferentes estudos, de acordo com a amostra que é selecionada.

Rodrigues (2004) refere que o facto das amostras clínicas parecerem estar enviesadas, não são as melhores contribuidoras para um melhor conhecimento das diferenças de sexo na PHDA, pois normalmente um rapaz é encaminhado para um serviço especializado enquanto uma rapariga nem tanto, o que leva à construção da ideia que a PHDA é mais incidente no sexo masculino.

Segundo os estudos seguidos para conhecer a prevalência dos subtipos de PHDA nas raparigas, verifica-se que 4% se encontra no subtipo desatento, 2,2% no subtipo hiperativo – impulsivo e 3,7% no subtipo misto, de acordo com Staller (2006).

Segundo um estudo realizado em 1989, Barkley (2006) refere que num grupo de crianças com PHDA clinicamente referenciadas, as raparigas revelavam mais dificuldades sociais e mais sintomas interiorizados, como a ansiedade e a depressão, do que os rapazes.

Para Anderson, Williams, McGee e Silva (1987) e Offord e Boyle (1987), a PHDA tem tendência a diminuir com a idade, defendendo que em 20% dos casos se verificou uma diminuição ou mesmo extinção na adolescência, principalmente nos rapazes, enquanto nas raparigas se mantém mais estável.

Assim sendo, observa-se um esforço nas investigações na área da PHDA para encontrar uma unanimidade no aperfeiçoamento de processos de avaliação invariáveis e estandardizados, no sentido de se aplicar metodologias comuns (Peña & Montiel-Nava, 2003; Cardo & Servera, 2005).

### **5.6. Comorbilidade e perturbações associadas.**

Pereira (2008) considera que a comorbilidade é definida quando ocorrem dúvidas na etiologia da PHDA, devido à presença de sintomas semelhantes, entre esta e outro tipo de perturbações. É de extrema importância dar especial atenção às situações de comorbilidade para estas poderem ser tratadas em simultâneo, sem serem esquecidas as duas especificidades. A existência de comorbilidade surge para se fazer a referência da elevada possibilidade de se associar as várias patologias ao mesmo sujeito.

Kadesjö e Gillberg (2001) mencionaram que realizar um diagnóstico singular de PHDA é considerado um ato extremamente raro e que a percentagem de casos que apresentam comorbilidade é superior a 80%.

Os mesmos autores referem também que os problemas habitualmente relacionados com a PHDA são a Perturbação de Oposição (PO) e a Perturbação do Comportamento (PC).

Para Angold, Costello, e Erkanli (1999), citados por Barkley (2002), a PHDA aumenta para 10 vezes a probabilidade de aparecimento de PO ou PC.

Do ponto de vista de Barkley (2002) entre 10 a 40% dos casos pode ocorrer um duplo diagnóstico de PHDA e Perturbação da Ansiedade (PA), mas foi demonstrado que o facto de a criança ter PHDA não é considerado como um fator de risco para o desenvolvimento de uma Perturbação de Ansiedade.

Segundo Cuffe et al. (2001), citados por Barkley (2002), a associação da Perturbação Depressiva (PD) à PHDA possui uma certa importância, podendo variar de 15% a 75%.

Deste modo, segundo as perturbações já mencionadas e os critérios de diagnóstico proporcionados pelo DSM-IV-TR (2002), vai ser apresentado, posteriormente, um leque de perturbações, mais profundo, que normalmente se encontram associadas à PHDA, geralmente designadas de comorbilidades.

### ***5.6.1. Perturbação de Oposição.***

Esta perturbação é também designada por Perturbação de Oposição e Desafio (POD) e caracteriza-se por uma conduta negativista, desobediente e normalmente hostil perante figuras de autoridade. Quem possui a POD geralmente apresenta dificuldades em situações onde se tenha de comprometer, ceder ou até mesmo na negociação com os seus pares.

Para Pinho et al. (2007) os indivíduos com POD podem apresentar um nível de autoestima inferior ao normal, diversas alterações de humor, baixa tolerância à frustração, ofender as pessoas à sua volta e consumir substâncias prejudiciais à sua saúde, como o álcool, tabaco e até mesmo drogas.

Segundo o DSM-IV-TR (2002), os critérios de diagnóstico a considerar passam: pela perda de paciência constante; pela tendência para discussões com adultos; pela recusa a obedecer pedidos ou regras de adultos; pelas perturbações constantes; por culpabilizar terceiros pelos seus atos incorretos/desadequados; por se mostrar frequentemente aborrecido com os outros; demonstra sentimentos de raiva, ressentimento, rancor e de vingança.

Para se poder concluir que se trata de uma perturbação, estes sintomas têm de se manter e manifestar por um período mínimo de seis meses.

De acordo com Antunes (2011) “a associação de POD com PHDA é frequente, mas as duas perturbações têm diferenças. A pessoa com PHDA é impulsiva, a com POD é deliberada” (p.199).

Na opinião de Kutscher (2011) “a POD é realmente um complexo sintomático que pode ser diagnosticado por si só, mas que costuma ocorrer no contexto de outros diagnósticos, como a desordem por défice de atenção / hiperatividade (DDA/H), depressão bipolar (DB), depressão ou ansiedade” (p.153).

### ***5.6.2. Perturbação do Comportamento.***

A Perturbação do Comportamento é também conhecida por Problemas de Conduta e manifesta-se principalmente por atos constantes de violência das regras sociais e em agressões físicas a pessoas ou animais. Esta perturbação é prejudicial ao nível académico, social e também ocupacional.

O DSM-IV-TR (2002) indica como critérios de diagnóstico para esta perturbação, o facto de a criança intimidar constantemente os outros; de procurar provocar danos físicos a terceiros; de apresentar comportamentos cruéis tanto para pessoas como para animais; de forçar terceiros a ter relações sexuais; de apresentar comportamentos de destruição; de furtar; de mentir para a obtenção de situações favoráveis para o seu ponto de vista, de forma a evitar obrigações legais; entre outras situações.

Estes comportamentos devem ser persistentes e frequentes, sendo considerados a manifestação de 3 ou mais critério durante um período de um ano ou então, de um critério, no mínimo, durante os últimos 6 meses, para se poder realizar o diagnóstico.

No que diz respeito à associação entre os distúrbios, são numerosos os trabalhos que comprovam que a condição co-mórbida é mais negativa do que a PHDA ou Dificuldades de Conduta isolados, verificando-se sintomas mais severos e um risco mais elevado de distúrbios antissociais (Pinho et al., 2007, p.12).

### **5.6.3. Depressão.**

A depressão é mencionada “como um estado mental e físico que é caracterizado por uma mudança de humor, tornando-se infeliz, triste, desencorajado, irritável, frio, receoso, desanimado, sem esperança e abatido.”, de acordo com Winokur (1981, citado por Veigas e Gonçalves, 2009, p.4).

Para o DSM-IV-TR (2002), a Depressão ou Perturbação Depressiva manifesta-se através do humor depressivo; de alterações de apetite e do sono; na diminuição de energia; de pensamentos frequentes relacionados com a morte, cansaço, redução dos níveis de concentração e de prazer.

Esta perturbação relaciona-se com a PHDA e com outras patologias, ao apresentar diversos indícios semelhantes aos da PHDA ao nível bioquímico, principalmente, na deficiente produção de determinados neurotransmissores.

Segundo Kutscher:

A um nível bioquímico, a depressão parece resultar de uma disfunção principalmente genética do córtex temporoparietal direito que decorre de:

- os nervos do «locus coeruleus» (parte do tronco encefálico) não libertarem norepinefrina (neurotransmissor) suficiente para o córtex;
- a rafe mediana (que também faz parte do tronco encefálico) não libertar serotonina (neurotransmissor) suficiente para o córtex (2011, p.138).

#### ***5.6.4. Perturbação de Ansiedade.***

Kaplan e Sadock, (1984, citado por Godoy, 2002, citado por Veigas et al., 2009) descrevem a Perturbação de Ansiedade como “uma antecipação temerosa de um acontecimento futuro desagradável, e uma emoção experimentada pela pessoa como uma ameaça tanto física quanto psíquica que provoca uma reação de alerta” (p.4).

No DSM-IV-TR (2002), esta patologia surge repartida em diferentes transtornos: ataques de pânico, fobias sociais ou transtorno de ansiedade generalizada.

Esta perturbação, segundo o DSM-IV-TR (2002), é identificada através: da constante preocupação com diversas coisas ao mesmo tempo; da excessiva preocupação com as pessoas; da preocupação com o que pode acontecer futuramente, com coisas do dia-a-dia; de insónias, redução significativa de concentração e tensão baixa; dores abdominais, entre outras.

#### ***5.6.5. Dificuldades de Aprendizagem.***

As Dificuldades de Aprendizagem aparecem nos problemas associados à PHDA porque nas crianças com esta perturbação, a atenção e a concentração são reduzidas mas, ao mesmo tempo, são aspetos essenciais para a aquisição de competências no âmbito da leitura e da escrita, afetando, em certa parte, a compreensão e a linguagem da mesma.

Fonseca (1998, citado por Pinho et al., 2007, p.10) expõe que o facto de se associar a PHDA com as dificuldades de aprendizagem prolonga-se na adolescência, “encontrando-se por isso, maior risco de insucesso e de abandono precoce da escola.” A dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem que é habitualmente relacionada com a PHDA.

Para Antunes (2011) “é comum as crianças com Dislexia terem também défice de atenção, perturbações motoras, distúrbios da linguagem, e naturalmente outras dificuldades de aprendizagem específicas” (p.54).

Carreteiro afirma que:

Segundo Sundheim e Voeller (2004) e Knivsberg e Andreassen (2008), a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) é a perturbação mais frequentemente associada com a dislexia, sendo o contrário também verdadeiro quando se observam crianças com PHDA, havendo também estudos que referem uma associação entre dificuldades de leitura, perturbações da conduta e posteriormente, perturbações de personalidade antissocial. (2009, p.9).

Desta forma, verifica-se que as dificuldades específicas de aprendizagem surgem associadas ao défice de atenção, que é um critério de diagnóstico da PHDA.

#### ***5.6.6. Perturbação de Tourette.***

Para Antunes (2011) “a PHDA é a patologia comportamental mais vezes associada à ST (Síndrome de Tourette), podendo surgir em cerca de metade dos casos (...). A incidência de PHDA (na ST) é cerca de oito vezes à da população em geral” (p.213).

O mesmo autor apresenta a seguinte definição para tiques:

são movimentos rápidos, bruscos, estereotipados, que ocorrem a intervalos regulares e sem intenção útil. (...). Os tiques motores consistem em piscar os olhos ou «revirá-los», fazer caretas, encolher os ombros, fungar, aclarar a garganta e tossir (...) dar pulos, tocar no chão ou em objetos, ajustar a roupa ou cuspir (...). Tiques vocais consistem na produção de palavras, algumas vezes obscenas, na repetição do que foi ouvido (ecolalia), ou de palavras ditas pelo próprio (palilalia). Uma característica comum aos tiques é serem precedidos de uma sensação que o tique alivia (...). (2011, p.208).

Waslick e Greenhill (2004, citados por Kutscher, 2011) revelam que “60% das pessoas com Tourette sofrem de DDA/H; 7% das pessoas que sofrem de DDA/H têm tiques” (p.129).

Gillberg et al. (2004), segundo Barkley (2002), mencionam que a Perturbação Obsessivo-Compulsiva e a Perturbação de Tiques podem surgir em simultâneo com a PHDA, de acordo com os resultados obtidos em determinadas investigações.

### ***5.6.7. Abuso de Drogas.***

Segundo o comentário realizado por Antunes (2011) “é sabido que a utilização e dependência de substâncias ilícitas, bem como o tabagismo, estão claramente aumentados em jovens com PHDA” (pp. 162-163).

De acordo DiPiro, Wells, Schwinghammer, e DiPiro (2011), apesar de os jovens com PHDA apresentarem um risco superior de consumirem substâncias ilícitas, os jovens que não são tratados, sem nenhuma intervenção farmacológica, demonstram um elevado risco em relação aos jovens medicados. Assim, a intervenção a adaptar deve ser a da utilização de medicação, geralmente orientada pelo médico que o acompanha.

### ***5.6.8. Problemas Emocionais e Motores.***

Em 1985, Bohline, citado por Lopes (1998) referiu que “é também bastante comum a associação da PHDA com distúrbios emocionais. De facto, as crianças com PHDA revelam mais sintomas de ansiedade, depressão e baixa autoestima, do que as crianças normais” (p.23).

Segundo Pinho et al. (2007), a Perturbação de Ansiedade ou Depressão encontra-se constantemente associada aos problemas emocionais nas crianças e adolescentes com PHDA.

“Estudos indicam que as taxas de prevalência de hiperatividade em crianças depressivas variem entre os 57% e os 95%.” (Pinho et al., 2007, p.11).

Para Faraone et al. (citado por Fonseca, 1998, citado por Pinho et al., 2007) “o grupo misto de hiperatividade e depressivo formam um tipo diferente de distúrbio, uma forma de psicopatologia grave caracterizada por uma desregulação do humor” (p.11).

Preocupação com tudo, agitação contante, ansiedade, esquecimento frequente, irritação, mau-humor, dificuldades de concentração durante a realização de tarefas são alguns dos comportamentos apresentados pelos indivíduos que possuem PHDA.

Para Lopes (2000), as crianças e adolescentes com PHDA são, por diversas vezes, excluídos do seu grupo de amigos podendo provocar perturbações emocionais, devido à



carência de companheirismo, estimulando mais facilmente, sentimentos de solidão e ansiedade.

As crianças e jovens que tenham PHDA demonstram problemas motores pois são incapazes de controlar os seus movimentos, ou seja, são indivíduos inquietos, incapazes de ficar sentados durante um longo período de tempo, o que pode provocar situações problemáticas no âmbito escolar. Para além destas situações, podem surgir problemas ao nível da motricidade fina, pois exige momentos de mais concentração, atenção e minúcia.

### **5.7. Avaliação.**

A elaboração da avaliação para uma intervenção adequada da PHDA é crucial e extremamente importante, assim como a realização de um diagnóstico correto para se poder desenvolver o tratamento que melhor se adequa ao indivíduo. A avaliação deve ser desenvolvida numa perspetiva multidisciplinar, com uma equipa constituída por médicos, psicólogos e elementos do âmbito escolar, como professores ou especialistas em aprendizagem, visto que tem de considerar todas as informações transmitidas em exames de natureza distinta.

A avaliação de crianças ou adolescentes com PHDA, segundo Boavida, Porfírio e Borges (1998, citado por Lopes et al., 2009), deverá considerar uma avaliação cognitiva e académica, para se executar um perfil psicométrico e de desempenho académico.

Selikowitz (2010) refere que “é essencial fazer uma avaliação pormenorizada das áreas mais fortes e mais fracas de uma criança para se conseguir um diagnóstico correto e planear as estratégias apropriadas de apoio à criança” (p.150).

Velasco Fernández (1980, citado por Bautista):

considera que a história clínica é a mais importante fonte de dados: o desenvolvimento evolutivo da criança, a sintomatologia atual, o ambiente familiar, as normas educativas, etc. Esta informação deve ser completada com os dados que (...) serão proporcionados pelo professor sobre o comportamento da criança, através de relatórios ou escalas de observação (1997, p.167).

Para Parker (2003) é necessário a realização de diversos procedimentos de avaliação para se obter a informação essencial para a formulação de um diagnóstico.

Para se fazer a recolha de informação crucial através da respetiva criança devem ser utilizados testes para a deteção de deficiências percetivas e cognitivas; observações da sua conduta e métodos que permitam o registo do nível de atividade em determinadas situações.

Quando se pretende obter informações sobre a criança através dos adultos, recorre-se às entrevistas e escalas de avaliação.

Para Lourenço (2009), as entrevistas devem ser essencialmente estruturadas ou semiestruturadas, devem fornecer a dimensão fenomenológica, que não é conseguida através das escalas nem pelos questionários e, também, os valores objetivos.

Segundo Melo (2003, citado por Lourenço, 2009), a entrevista é um dos primeiros passos do processo de avaliação. Mas, este instrumento não é suficiente para se realizar a avaliação de PHDA e, desta forma, devem ser utilizados outros instrumentos.

Para Moura (2008), citado por Rodrigues, as escalas e *checklists* mais utilizadas e validadas, atualmente, são as seguintes:

- A *SNAP-IV Rating Scale* e a *SWAN Rating Scale* (ambas de James M. Swanson) são questionários baseados nos critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR. Na *SNAP-IV Rating Scale* encontram-se listados os 18 sintomas, tal como estão descritos no DSM-IV-TR, categorizados numa Escala de *Likert* de quatro pontos. A *SWAN Rating Scale* é uma evolução da escala anterior, onde os 18 itens refletem um comportamento normativo da criança, encontrando-se categorizados numa escala de sete pontos (pontuação entre -3 e +3) que são indicativos do grau de severidade dos comportamentos evidenciados.
- As escalas de Conners (*Conner's Rating Scales- CRS-R*) são, provavelmente, os instrumentos clínicos mais utilizados no diagnóstico da hiperatividade em crianças com idades compreendidas entre os três e os 17 anos. Existem duas escalas (escala para pais e escala para professores) e duas versões (versão completa e versão reduzida).
- A *ADHD Rating Scale-IV* (DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998) que é constituída por 18 itens relativos aos critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR. Existem duas versões (versão casa e versão escola) que avaliam o comportamento da criança relativamente aos três subtipos da PHDA.
- As escalas desenvolvidas por Russell A. Barkley, designadas por *Home Situations Questionnaire* (HSQ) e *School Situations Questionnaire* (SSQ), são instrumentos que permitem aos pais e professores classificarem, em termos de severidade, os problemas de

atenção e concentração que a criança exibe (estas escalas não apresentam itens relativos à hiperatividade-impulsividade). A escala para pais é constituída por 14 itens, enquanto a escala para professores apresenta oito itens.

- Os instrumentos de avaliação clínica de Achenbach, apesar de não serem específicos para a avaliação da PHDA, são bastante utilizados, pois para além de apresentarem um significativo poder discriminativo da PHDA (fator: Problemas de Atenção), revelam também outros importantes indicadores clínicos. O *Child Behavior Checklist* (CBCL) é de aplicação aos pais de crianças entre os 4 e os 18 anos, o *Teacher Report Form* (TRF) é de aplicação a professores de crianças em idade escolar, enquanto o *Youth Self Report* (YSR) é para administração às próprias crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Estes três instrumentos possuem uma estrutura análoga, constituída por oito fatores: isolamento, queixas somáticas, ansiedade/depressão, problemas sociais, problemas de atenção, problemas de pensamento, comportamento agressivo e comportamento delinquente (2013, pp. 82-83).

Para Barkley (1998, citado por Lourenço, 2009) a existência de uma diversidade de escalas com boas propriedades psicométricas e estandardizadas que possam ser aplicadas em amostras de grande abrangência (em relação a idades, culturas, entre outros), permite determinar o grau de desvio do problema da criança de uma forma mais segura.

Segundo Lobo Antunes (2009) “coloca-se um problema em relação à padronização dos resultados, isto é, no estabelecimento de valores estatísticos que permitam com alguma segurança diferenciar a população com PHDA da que não sofre do problema” (p.149).

### **5.8. Intervenção.**

Sabe-se que a PHDA não tem cura mas, no entanto, pode ser tratada, controlada e minimizada. São conhecidos como processos de intervenção: a intervenção médico-farmacológica, a intervenção de psicoterapia e a intervenção cognitivo-comportamental que, segundo Lino (2005, citado por Vieira, 2009), tem revelado os resultados mais eficazes.

A seleção da técnica de intervenção é um processo complexo e antes de ser tomada qualquer decisão deve-se analisar as vantagens e desvantagens das terapias que são apresentadas, encontrar um equilíbrio entre os benefícios e o custo da técnica escolhida,

analisar a reação do indivíduo ao tratamento e também a gravidade da PHDA, de acordo com Garcia (2001).

Mas, independentemente da opção de intervenção que se tomar, esta deverá ser realizada no contexto escolar e familiar, para garantir uma maior taxa de sucesso e também deve-se ter em consideração os recursos que se encontram disponíveis.

A intervenção não deve ser sempre a mesma ao longo do desenvolvimento. (...) deve ser ajustada aos períodos e circunstâncias de vida de cada indivíduo. (...) a intervenção na PHDA pode ser de tipo farmacológico, não farmacológico, psicossocial ou de tipo multimodal ou combinado (Rodrigues, 2008, p.9).

De acordo com Espada, os objetivos da intervenção devem ser:

- melhorar as relações sociais entre os pais, os colegas e os professores;
- diminuir comportamentos disruptivos; melhorar competências académicas;
- promover a independência, o autocontrolo e a assertividade;
- melhorar a autoestima e permitir um desenvolvimento emocional mais harmonioso;
- impedir a evolução para comportamentos antissociais e de marginalidade (2011, p.39).

Visto que a PHDA não tem cura e exige uma intervenção multimodal, por ser considerada uma perturbação multifatorial, o processo de intervenção deverá basear-se nos comportamentos disruptivos e na desadaptação social, de forma a ser organizado um esquema de intervenção que contemple ambas as situações.

Outro aspeto que se deve considerar, antes de ser aplicada qualquer tipo de intervenção é a avaliação cuidada do indivíduo executada por uma equipa de especialistas, para que o possam ajudar e orientar para um estado de controlo superior sobre si mesmo, a melhorar a sua autoestima e a compreender melhor todo o processo de intervenção para que possa encarar de forma positiva os obstáculos que surgem diariamente.

A ajuda farmacológica é, sem dúvida, a mais eficaz. ...algumas crianças hiperativas são capazes de, só com ajuda farmacológica, controlar a impulsividade e os problemas de atenção. No entanto, a grande maioria das crianças precisa, além dos fármacos, de uma ajuda psicológica e educativa (Polaino-Lorente et al., 2004, p.77).

A sociedade deve ser sensibilizada, mais concretamente, as escolas e os encarregados de educação visto que, perante um índice de prevalência de crianças com PHDA a rondar os

6%, é necessário aperfeiçoar a intervenção a efetuar nestas crianças para não serem lesadas em diversos níveis, tanto na idade escolar como na idade adulta.

### ***5.8.1. A Intervenção Farmacológica.***

No tratamento da PHDA, o recurso a fármacos é o mais utilizado, apesar de não ser um tratamento que estabeleça unanimidade na sua utilização como método exclusivo de intervenção pois, alguns estudiosos, defendem que no tratamento da PHDA deve-se desenvolver um ajuste entre o uso da medicação e as terapias de comportamento.

Para Parker (2003) a intervenção farmacológica é “uma componente eficaz do plano geral do tratamento” (p.19).

Para Falardeau (1999), segundo Pinho et al.:

o tratamento da hiperatividade com medicamentos só deve ser considerado depois de uma avaliação completa feita por especialistas e na certeza do seu diagnóstico. Refere os medicamentos estimulantes como os mais utilizados no tratamento da hiperatividade, presumindo que têm um efeito positivo sobre o nível de atividade cerebral e que aumentam a disponibilidade de alguns neurotransmissores cerebrais (2007, p.13).

Os fármacos mais utilizados para o tratamento da PHDA são os antidepressivos tricíclicos e os psicostimulantes que atuam no sistema nervoso, sendo a Benzedrine a primeira substância a ser utilizada neste tipo de situações. Neste momento, a Ritalina (metilfenidato), a Dexedrina (dextroanfetamina) e o Cylert (pemolina) e o Rubifen são os fármacos mais utilizados.

Com este tipo de fármacos pretende-se elevar os níveis de dopamina para melhorar o grau de funcionalidades dos lobos frontais. Este tipo de medicação tem de ser adequado às necessidades e ritmo de vida da criança, de acordo com Ribeiro (2011).

No ponto de vista de Parker (2003), determinados estudos indicam que os psicostimulantes “têm efeito nos neurotransmissores do organismo, permitindo assim que a criança focalize melhor a sua atenção, regule a atividade motora, melhore a coordenação visual-motora e, em geral, exiba um comportamento mais intencional e orientado para os objetivos” (p.19).

Em 2011, Espada menciona que 70% a 80% das crianças que são tratadas com o consumo destes fármacos apresentam resultados positivos e melhoras significativas no seu comportamento.

A realidade portuguesa, em relação ao uso de medicação no tratamento da PHDA, é apresentada por Ferreira sobre a forma de estudos estatísticos:

A prescrição de medicamentos para tratamento da Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) aumentou, em todo o mundo, 274%, entre 1993 e 2003. Calcula-se que em Portugal entre seis a oito mil crianças e adolescentes estejam a tomar este tipo de medicação (dados de 2006, com base nas vendas). Em 2004, estimava-se que 3 mil crianças tomassem medicamentos para a PHDA, enquanto em 2003 eram apenas 400 (2008, p.33).

Embora a medicação possa ser uma opção com diversas vantagens, existem casos em que esta se demonstra desnecessária ou não aplicável, em casos de intolerância.

Vários autores mencionam que o consumo de medicação para o tratamento da PHDA pode provocar determinados efeitos secundários: alterações no ritmo cardíaco, perda de apetite, insónias, aparecimento de tiques entre outros.

Deste modo, é indispensável a realização de uma monitorização contínua dos efeitos da medicação e do acompanhamento médico, de forma regular.

### **5.8.2. A Intervenção Psicossocial.**

É defendida, por vários especialistas, uma conjugação entre a intervenção farmacológica e uma intervenção psicoterapêutica e psicossocial, visto que um tratamento baseado em fármacos pode ter benefícios apenas residuais e atuar num tempo muito limitado quando este é administrado.

De acordo com Pelham e Gagny (1999, citado por Rodrigues, 2008) “a intervenção psicossocial divide-se em: 1- Intervenção cognitivo-comportamental; 2- Terapia Comportamental em contexto clínico; 3- Modificação de contingências; e 4- Intervenções Intensivas” (p.12).

Rodrigues (2008) expõe uma intervenção psicossocial centrada na redução dos comportamentos associados à PHDA, assim como no desenvolvimento de competências

personais, propondo desta forma uma intervenção em contexto escolar, fazendo alterações ao nível dos conteúdos programáticos e ao nível comportamental, e uma intervenção em contexto familiar, com o auxílio de uma terapia familiar e de treino parental.

Para Godoy (2000), citado por Veigas et al.:

o impacto do exercício físico poderá possibilitar: a redução da ansiedade e depressão, melhorar o autoconceito, autoimagem e autoestima, aumentar o vigor, melhorar a sensação de bem-estar, melhorar o humor, aumentar a capacidade de lidar com os fatores psicossociais de stress e diminuir estados de tensão (2009, p.3).

É de extrema importância lembrar, segundo Rodrigues (2008), que “a intervenção com os pais faz com que possam lidar melhor com os filhos (...), por outro lado, a medicação também reduz os comportamentos desajustados (...). Apenas a conjugação de formas de intervenção poderá conduzir a efeitos de longo termo” (p.15).

Desta forma, o seio familiar da criança com PHDA deverá adotar determinados comportamentos/atitude para auxiliar a mesma a melhorar o seu comportamento.

Bautista (1997) expõe que os pais devem ser modelos comportamentais apropriados, visto que é através da imitação que a criança atua; devem utilizar reforços positivos perante comportamentos adequados apresentados pela criança; perante comportamentos indesejáveis os pais devem optar por ignorar, caso seja possível, e devem implementar regras de conduta social básicas.

### ***5.8.3. A Intervenção Cognitivo-Comportamental.***

Para Pinho et al. (2007) esta intervenção auxilia na modificação do nível comportamental dos indivíduos pois tenta analisar a forma como estes pensam, vivem e interpretam as situações do seu dia-a-dia.

O objetivo principal desta intervenção é desenvolver competências nos indivíduos através de uma abordagem cognitiva-comportamental.

Algumas técnicas usam estratégias para o desenvolvimento do autocontrolo, das competências sociais, da autoinstrução, do autorreforço, da auto-monitorização, entre outras, e por isso, estes mesmos autores explicam algumas delas:

- *Auto-monitorização* – esta técnica tem como objetivo que, de forma autónoma, o aluno tenha a capacidade de avaliar e registar o seu respetivo comportamento, depois de treinado;

- *Autorreforço* – com esta técnica pretende-se que o aluno aplique o seu respetivo reforço, seja ele positivo ou negativo.

- *Autoinstrução* – nesta técnica pretende-se que o aluno seja capaz de ter controlo do seu próprio comportamento, depois de ser ensinado e treinado.

Seguidamente, são apresentadas algumas técnicas de reforço, também defendidas por Pinho et al. (2007), que visam uma alteração ao nível comportamental:

- Reforço social - através de um sorriso, um afeto ou de encorajamento;

- Reforço material – atribuição de recompensas materiais;

- Reforço *Token* – atribuição de um autocolante, símbolo, cartão, carimbo numa folha de comportamentos. A recompensa virá depois de acumulados um montante de símbolos, isto é, de comportamentos desejados;

- Contratos – estabelecimento de contratos entre professores e aluno, onde são estipulados os comportamentos desejáveis;

- Custo de resposta – penaliza os comportamentos indesejados;

- *Time-out* – reforço positivo que consiste em mandar o aluno isolar-se para sentir a carga negativa do seu comportamento.

Sabe-se que estas estratégias não resolvem os problemas de hiperatividade na sua manifestação mais grave, por isso, Gonçalves (2009) menciona que a intervenção na PHDA pode ser do tipo farmacológica, através da administração de estimulantes; não farmacológica, através de estratégias comportamentais ou cognitivo-comportamentais; e, por fim, do tipo multimodal ou combinado, quando se conjuga o tratamento farmacológico com a intervenção comportamental.



## 6. Objeto de estudo

*“Importa identificar e definir um problema, construir um modelo que nos permita uma aproximação ao seu estudo e testar o modelo entretanto construído”*  
(Almeida & Freire, 1997, p.37).

### 6.1. Enunciação do problema.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), uma investigação é um processo onde se pretende conhecer algo, tendo como primeiro obstáculo a eleição do objeto de estudo e a delimitação da problemática a estudar. Deve ser estabelecido um fio condutor elucidativo e realizável pelo investigador de modo a que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência. O problema a investigar representa o ponto de partida da pesquisa para o qual se vai procurar encontrar resposta. Um problema de investigação deve constituir uma questão formulada de forma clara e sem ambiguidades, para que seja facilmente inteligível e admita somente uma interpretação. O investigador ao formular a questão deve assegurar-se que ela é exequível, isto é viável dentro das possibilidades que reúne no momento.

Segundo os mesmos autores, uma boa pergunta de partida deve ser clara, precisa, concisa e unívoca para que possa ser facilmente compreendida, devendo também ser pertinente, ou seja, adequada ao fim em vista.

Ao ocorrerem mudanças no seio de um sistema, surgem, naturalmente, entraves e desconfianças que originam discussões de ideias para se atingir o esclarecimento de conceitos e estratégias. Está-se perante um momento onde se estabelecem novas orientações e se adotam diferentes medidas e novos procedimentos no atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Neste sentido, não é caso para se ser surpreendido ao se ter conhecimento que as alterações profundas sucedidas na sociedade tiveram como consequência determinadas alterações no papel social da instituição escolar e no conteúdo da sua atuação: o currículo.

Assim para Roldão:

as respostas da escola e o seu papel social atravessam assim uma profunda mudança situada na interface entre a oferta de uma base cultural sólida comum mas integradora das

diferenças e aquilo que parece ser a necessidade de oferecer currículos diferenciados - leia-se as aprendizagens de todos os tipos que serão necessárias a indivíduos diferentes como cidadãos iguais neste tipo de sociedades. O professor que, num passado não muito distante, trabalhava com e, sobretudo, para o sucesso de uma faixa restrita e relativamente homogênea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos considerável (1998, p.86).

Segundo o mesmo autor, é de conhecimento geral que “a organização escolar é criticada relativamente à organização e conceção do trabalho docente e à correspondente conceptualização da sua profissional idade” (p.86).

Tendo em vista o que é defendido por Roldão, o verdadeiro profissional é aquele que:

(1)exerce uma determinada atividade ou função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade, (2) para a qual tem de dominar um conjunto de saberes, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas; (3) exerce-a com uma determinada margem de poder e autonomia e correspondente responsabilização, ou seja, decidindo sobre como procede profissionalmente e prestando contas dessas decisões perante a sociedade e, em particular, os utilizadores da sua atividade e, (4) por fim, pratica a sua atividade num quadro de desenvolvimento profissional que implica um permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e atualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo (1998, pp. 80-81).

Assim,

dois princípios essenciais devem, pois, nortear os esforços de valorização e desenvolvimento profissional dos professores. O primeiro, reconhece que a formação contínua se deve centrar preferentemente nas práticas profissionais dos professores...o segundo reconhece que a formação contínua e mesmo o trabalho em equipa continuam muito centrados nos conteúdos curriculares, na sobrevalorização da formação dita “científica”, ligada portanto aos saberes disciplinares, em detrimento da formação no plano educacional, das metodologias, do saber-fazer e do saber-ser, dos procedimentos, das atividades e das experiências de organização dos mecanismos comunicativos e interativos (Leitão, 2010, p.222).

Smilansky (1984) e Chaplain (1995), citados por Pedro et al. (2006) “verificaram que a satisfação profissional se encontra relacionada com a autoestima, os sentimentos de autoeficácia e a satisfação com a vida em geral” (p.251).

Pedro et al. (2006) citam também que Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988, citado por Lopes, 2001) “associam o mal-estar e a reduzida satisfação profissional que se faz sentir junto do corpo docente nacional, à baixa autoestima por eles experimentada, defendendo que se existe mal-estar profissional entre os professores, este é sintoma de disfunção na autoestima” (p. 251).

Desta forma, a pergunta de partida para esta investigação empírica é a seguinte:

- Será que as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção variam consoante o nível de ensino que lecionam e o facto de terem experiência com alunos com esta perturbação?

## **6.2. Objetivo do Estudo.**

### ***6.2.1. Objetivo geral.***

De acordo com Sousa e Baptista:

O objetivo geral indica a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir. Citando assim o que se quer alcançar na investigação a longo prazo, ultrapassando inclusive o tempo de duração do projeto (2011, p.26).

De acordo com a problemática mencionada e a pergunta de partida eleita para esta investigação empírica pretende-se:

- Investigar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA.

### **6.2.2. Objetivos específicos.**

Os objetivos específicos, para Sousa et al. (2011) “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais. Devem demonstrar o objetivo geral, pelo que terão de se formular em termos operativos, o que deixará avaliar da sua concretização” (p.26).

Através desta investigação pretende-se:

- Comparar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o nível de ensino que lecionam: 1º, 2º ou 3º ciclo.
- Comparar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante a idade.
- Comparar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento.
- Comparar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos.
- Comparar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o número de anos de experiência profissional.
- Comparar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante os anos que trabalha no agrupamento.

### **6.3. Definição e caracterização das hipóteses.**

As hipóteses teóricas são interpretadas como possíveis soluções face a um problema que se pretende investigar, ou seja, são vistas como “mediadoras” de toda a ação/reflexão. Na construção de um projeto de investigação, Azevedo e Azevedo (1998) referem que a “formulação de uma pré-teoria ajuda à consciencialização da reflexão e do discurso próprio do investigador, em ordem à definição dos dados necessários à sua verificação e apresenta os considerandos face aos quais se deverá referir a conclusão” (p.26).

A formulação das hipóteses de um estudo é considerado um processo ponderado e rigoroso, pois as hipóteses são impulsionadoras para a criação de relações teóricas e de resultados obtidos. Assim, constroem-se dados que terão de ser minuciosamente comprovados, ao longo da investigação que o estudo compromete. Tuckman apresenta três

características de uma hipótese, para o investigador poder formulá-la dentro de um rigor científico:

(1) Estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis. (2) Ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa. (3) Ser testável, ou seja, deve ser possível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir dos dados (2000, p.95).

Quivy et al. apontam que quando esse rigor não é respeitado, poderão surgir perturbações no decorrer do processo de investigação:

quando não são explicitamente construídas, conduzem a becos sem saída; as informações recolhidas são fragmentárias, parciais, ou muito simplesmente inexploráveis, e não podem confirmar senão os preconceitos inconscientes que conduziram a recolha de dados (2005, p.136).

Considerando os objetivos apresentados como resposta à questão de partida, apresentam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o nível de ensino que lecionam (1º, 2º ou 3º Ciclo).

Hipótese 2 - Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a idade dos professores.

Hipótese 3 - Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento.

Hipótese 4 - Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos.

Hipótese 5 - Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a sua experiência profissional.

Hipótese 6 – Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante os anos que trabalha no agrupamento.

Hipótese 7 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o nível de ensino que lecionam (1º, 2º ou 3º Ciclo).

Hipótese 8 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a idade dos professores.

Hipótese 9 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento.

Hipótese 10 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos.

Hipótese 11 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a sua experiência profissional.

Hipótese 12 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante os anos que trabalha no agrupamento.

Segundo Almeida e Freire (1997), as hipóteses podem classificar-se em dedutivas e indutivas, quanto ao seu processo de formulação.

As hipóteses dedutivas surgem de um determinado campo teórico e procuram comprovar deduções implícitas das mesmas teorias. As hipóteses indutivas surgem da observação ou reflexão sobre a realidade. Relativamente ao nível de concretização, os mesmos autores, dividem as hipóteses em: a) conceptuais (estabelecem uma relação entre variáveis ou entre teorias), b) operativas (indicam as operações necessárias para a sua observação), e c) estatísticas (expressam a relação esperada em termos quantitativos).

De acordo com Moraes (2000), em relação às hipóteses estatísticas, são definidas duas hipóteses para cada característica a testar. Uma, designada por hipótese nula ( $H_0$ ), que consiste em admitir que a ação experimental realizada com a amostra não provocou alterações nas suas características. A outra, designada por hipótese alternativa ( $H_1$ ), que consiste numa afirmação relativa às alterações que se espera que ocorram nas características da amostra em função da ação experimental realizada, cuja aceitação depende dos resultados da aplicação do teste estatístico e do nível de significância adotados.

Para as percepções/representações verifica-se que para as hipóteses estatísticas onde estão presentes as variáveis: nível de ensino, ser/ter sido Coordenador de Departamento e integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos são classificadas como hipóteses estatísticas indutivas e as restantes classificam-se como dedutivas. No caso da autoestima profissional, classificam-se como hipóteses estatísticas indutivas aquelas onde estão presentes as variáveis: nível de ensino e anos que trabalha no agrupamento, logo as restantes hipóteses estatísticas são dedutivas.

#### **6.4. Relevância do estudo.**

Considera-se que este estudo é relevante pois tem-se a noção que ao longo dos anos se verificam mais casos de crianças e jovens diagnosticados com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, o que implica novas dinâmicas no âmbito escolar, essencialmente na diversidade de metodologias a utilizar pelos professores, para serem ajustadas e adequadas às características particulares dos seus alunos.

Para se realizar um diagnóstico correto, este deve ser desenvolvido por profissionais e baseado nos critérios de diagnóstico para a PHDA, segundo o DSM-IV-TR (2002), visto que existem diversas problemáticas que se manifestam de um modo bastante semelhante.

A PHDA é vista, para Ross e Ross (1982, citado por Lopes, 1998) como um conjunto de distúrbios, que variam de leves a graves, podendo manifestar-se através de diversos comportamentos (como o caso de hiperatividade, facilidade de distração, impulsividade, resultados escolares fracos e dificuldades de relações com os pares, entre outros), onde a maior dificuldade é o excesso de atividade em circunstâncias inapropriadas.

Segundo Parker (2003), a PHDA pode manifestar-se de forma precoce provocando, geralmente, problemas escolar, ao nível do controlo da atenção e da atividade que são extremamente importantes na integração social e educativa das crianças com esta problemática e também na realização de aprendizagens académicas.

Verifica-se que os professores se devem questionar sobre as práticas educativas que seguem para compreender os efeitos que estas provocam ao nível das aprendizagens dos alunos com PHDA, para que ambas as partes sejam beneficiadas neste processo.

O professor deve ter a capacidade de identificar a problemática, estabelecer estratégias, reestruturar as suas práticas pedagógicas para conseguir reduzir ao mínimo as dificuldades que os alunos com PHDA sentem na sala de aula (Barkley, 2002).

É importante que as estratégias sejam decididas através do trabalho de coordenação e empenho de uma equipa multidisciplinar visto que é apenas deste modo que se consegue realizar o desenvolvimento psicológico de crianças com PHDA.

Através de investigações que têm sido realizadas no âmbito das percepções/representações dos professores, é apurado que estas influenciam as aprendizagens na sala de aula, de acordo com o papel que o professor executa na escola.



“A aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre” (Leitão, 2010, p.17).

Independentemente das suas problemáticas, a escola inclusiva visa conceder aos alunos com NEE um ensino apoiado nos serviços de educação especial e que seja de qualidade (Ainscow, 2009).

A inclusão de alunos com PHDA, não deve ser vista apenas como da responsabilidade dos professores e da adequação dos currículos, mas deve ser feito um trabalho em conjunto com as famílias, sensibilizado os seus pares para tornar o clima escolar positivo para as aprendizagens se realizarem e, todos os participantes se sentirem satisfeitos e com autoestima positiva, experienciando o sucesso nas suas diversas atividades, visto que desenvolvem conhecimentos e aptidões que lhes permitem viver em sociedade (Hegarty, 2001; Morgado, 2003).

Como professor, é necessário lidar com diferentes ritmos de trabalho, o que pode influenciar o funcionamento das aulas, mas essencialmente é preciso transformar a escola como uma via de formação pessoal e profissional que respeite todos os seus alunos, que permita desenvolver uma relação saudável entre o professor com o aluno e com toda a comunidade e que vise procurar dar respostas às crianças e jovens.

Deste modo, considera-se pertinente verificar como as percepções e autoestima profissional dos professores são influenciadas face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a PHDA.

### III. Método

*“As coisas que, o aluno, assustado imaginou, estão escancaradas, reveladas diante de si”* (Kavafis, 1994, p.21).

Segundo Demo (1995), o termo *Metodologia* significa “estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” e é considerada como uma disciplina que instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem tomados na pesquisa, proporcionando acesso aos “caminhos do processo científico” (p.11). A Metodologia permite, também, a promoção de questionamentos acerca dos limites da ciência sobre os aspetos da capacidade de conhecer e de interferir na realidade.

#### 1. Plano de investigação

*“Os resultados, a qualidade da investigação e as suas possibilidades de responder aos objetivos para que foi conduzida dependem grandemente do plano de investigação”* (Almeida & Freire, 1997, p.71).

No que diz respeito à formulação do problema, este manifesta a necessidade de compreender e adquirir uma explicação, através da investigação, de um determinado facto ou situação.

Segundo Freixo (2010), esta fase pode ser considerada a mais difícil de todo o processo de investigação, pois é fundamental que um trabalho lógico e progressivo de várias ideias, argumentos ou fatos, afluja numa só conceção que possa ser desenvolvida num estudo delineado. Esta formulação deve ser bastante clara e deve emergir da observação de factos, de forma a deixar transparecer as necessidades, valores e interesses que na realidade existem.

Para o mesmo autor, é importante ser-se extremamente realista e que o trabalho de investigação mostre relevância para justificar todo o tempo e os meios necessários à sua execução.

Neste ponto inicial, cabe a importância da descrição do tipo de estudo a desenvolver. Trata-se de um estudo de carácter quasi-experimental, comparativo e com uma abordagem quantitativa, efetuando-se uma exploração das diferentes variáveis presentes nas características demográficas dos sujeitos.

De acordo com Ribeiro (1999), a investigação quasi-experimental é “...uma variação dos estudos verdadeiramente experimentais em que o controlo é menor. A variável independente é controlada, assim como muitos outros aspetos da investigação mas os participantes não são distribuídos de modo aleatório pelos grupos” (p.46).

Como este estudo pretende comparar as suas percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA, num agrupamento de escolas oficiais do concelho de Oeiras, consoante: o nível de ensino que lecionam: 1º, 2º ou 3º ciclo; a idade; o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento; o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos; número de anos de experiência profissional e os anos que trabalha no agrupamento, vão ser comparados grupos amostrais independentes.

O número de grupos amostrais independentes vai variar consoante as hipóteses formuladas.

## 2. Sujeitos

*“Nenhum homem é uma ilha, completo em si próprio; cada ser humano é uma parte do continente, uma parte de um todo” (Donne, 1624, p.17).*

### 2.1. Definição e seleção dos sujeitos.

No desenvolver de um trabalho de investigação existe a necessidade de definir o universo ou a população a estudar.

Para Freixo (2010), a amostra não é mais do que um pequeno conjunto de indivíduos que pertencem à população escolhida para estudo.

Desta forma, a amostra deste estudo é constituída por professores do ensino básico de um agrupamento de escolas do concelho de Oeiras.

A escolha desta amostra deve-se ao facto da investigadora ser ex-aluna deste agrupamento de escolas, facilitando, assim, a recolha de dados.

De acordo com Bravo e Eisman (1998), a constituição da amostra é sempre intencional, “baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade mas as variações máximas” (p.254).

Assim, a amostra estudada nesta investigação foi obtida através de um processo de amostragem não probabilística, tratando-se de uma amostragem de conveniência constituída por 57 sujeitos. Vão testar-se grupos amostrais independentes, de acordo com as hipóteses formuladas, ou seja, o número de grupos amostrais vai variar consoante as hipóteses formuladas.

No que diz respeito à definição dos critérios de seleção da amostra, foram ponderados os requisitos referentes à metodologia científica de forma a garantir a validade dos resultados. Para os dois grupos que constituem a amostra foram definidos os seguinte critérios comuns:

- serem todos professores que trabalham no ensino público.
- todos os professores trabalham no mesmo agrupamento no ano letivo de 2013/2014.
- todos os professores lecionam o ensino básico (1º, 2º e 3ºciclo).

É pertinente ter em consideração que as conclusões adquiridas somente se aplicam a este estudo uma vez que é uma amostra por conveniência, ou seja, os seus resultados não são aplicáveis a lugares e sujeitos diferentes. Segundo Biklen e Bogdan (1994) os resultados são válidos apenas no contexto onde foi realizado esta investigação.

## 2.2. Caracterização dos sujeitos

De seguida apresenta-se a caracterização dos sujeitos da amostra, tendo em conta a dinâmica de escola e as variáveis: género, idade, habilitações literárias, ser/ter sido Coordenador de Departamento, integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos, nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional, tempo de serviço neste agrupamento, experiência com alunos com NEE, experiência com alunos com PHDA e contactos na infância/juventude com pessoas com deficiência.

Dos 145 questionários distribuídos por todas as escolas do Agrupamento de Escolas do concelho de Oeiras, escolhido para a realização deste estudo, apenas 57 foram devolvidos, o que significa que a taxa de retorno foi de 39,31%.

Deste modo, a amostra utilizada neste estudo é formada por 57 sujeitos, todos professores do ensino básico, do mesmo agrupamento e no mesmo ano letivo.

Através da figura 1, respetiva à dinâmica da escola, observa-se que dos 57 sujeitos constituintes desta amostra, 29,82% pertencem a escolas do 1ºciclo, 36,84% pertencem a escolas que possuem o 1º e o 2ºciclo e 33,33% da amostra pertence a escolas do 3ºciclo.

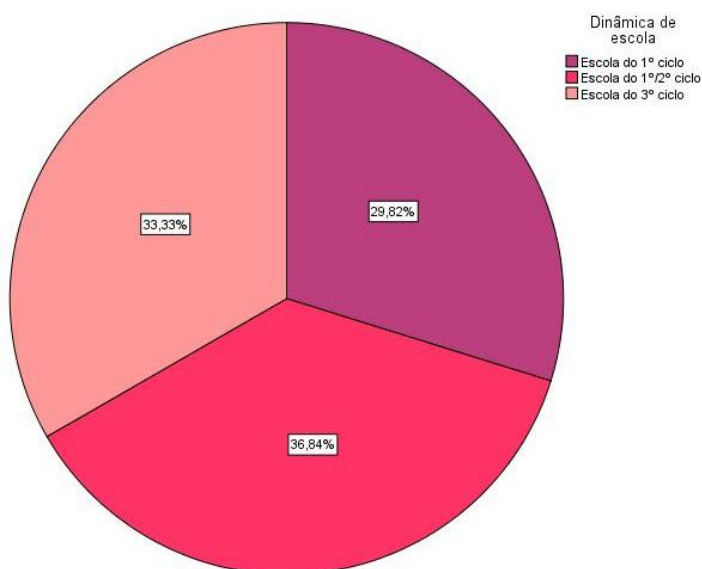


Figura 1 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a dinâmica de escola

Segundo o que se observa na figura 2, respetiva à distribuição dos professores do ensino básico por género, verifica-se que 89,47% dos sujeitos desta amostra são do género feminino e que 10,53% dos sujeitos da amostra pertencem ao género masculino, deste modo pode-se afirmar que a amostra deste estudo é constituída na sua grande maioria por mulheres. Deste modo, existe uma significativa disparidade no que respeita à variável género. De acordo com Araújo (2000), este resultado vem demonstrar o que diversas investigações têm confirmado, que é o facto de na profissão docente predominar o género feminino.

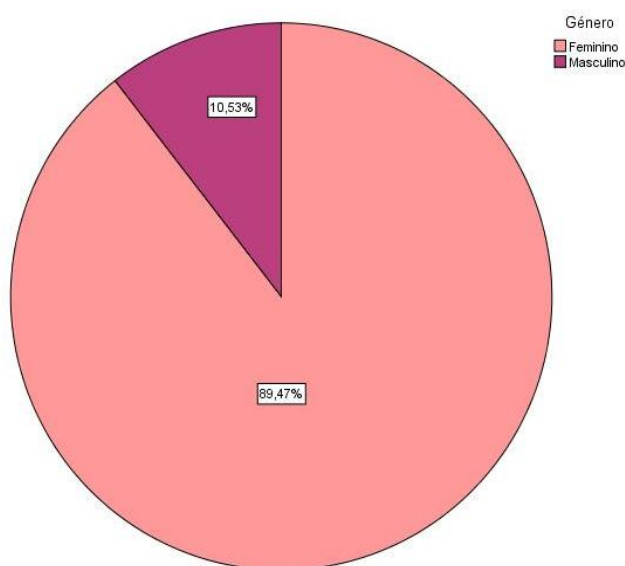


Figura 2 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável género

Analisando a figura 3, é possível observar que a distribuição dos sujeitos por idade é significativamente heterogénea, pois as idades que os sujeitos pertencentes a esta amostra apresentam estão compreendidas entre os 32 e os 59 anos.

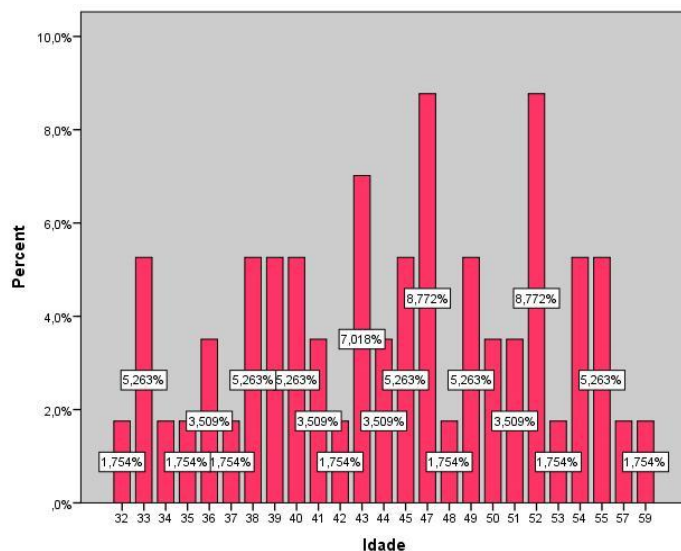


Figura 3 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável idade

Para o tratamento das hipóteses houve a necessidade de se agrupar a idade, uma vez que não existe uma distribuição equitativa dos  $n$  existentes, havendo uma grande disparidade entre as percentagens existentes nas diferentes faixas etárias, o que levou a um reagrupamento da idade, utilizando-se a média das idades. Deste modo, na figura 4, estão presentes as idades agrupadas, onde se verifica que 52,63% dos sujeitos da amostra tem até 45 anos e que 47,37% dos sujeitos da amostra tem 46 ou mais anos. A média de idades dos sujeitos é de 45,04. A moda é de 47 anos e a mediana é de 45 anos (Apêndice B).

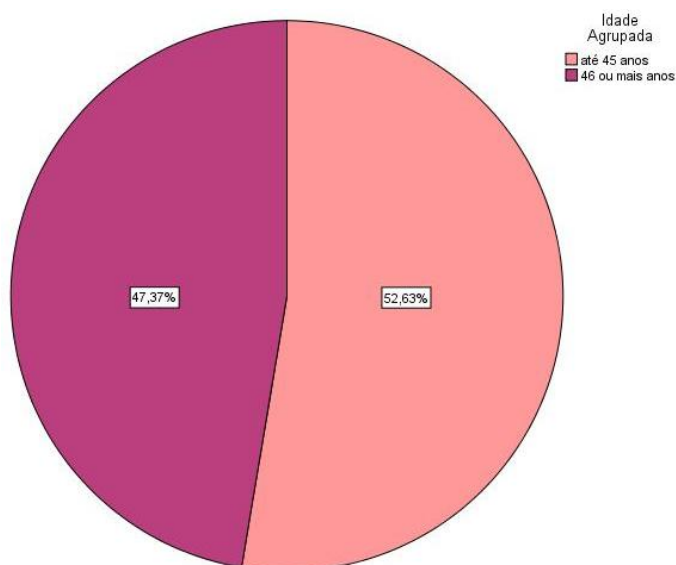


Figura 4 - Distribuição dos sujeitos da amostra por idade agrupada

Como está presente na figura 5, observa-se que 73,68% dos sujeitos da amostra tem uma licenciatura, 17,54% possui pós-graduação e 8,772% tem mestrado, no âmbito das habilitações literárias.

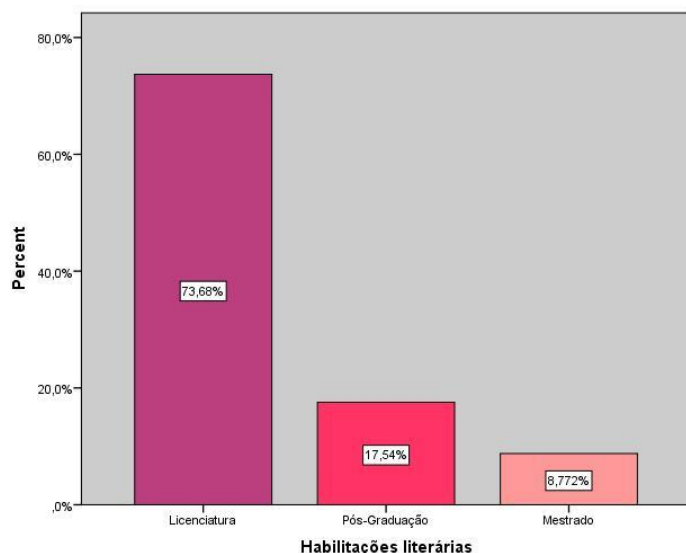


Figura 5 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável habilitações literárias

Respetivamente à função de coordenador de departamento, presente na figura 6, verifica-se que 43,86% dos sujeitos são ou já foram coordenadores de departamento e que 56,14% não exercem nem exerceram esta função.

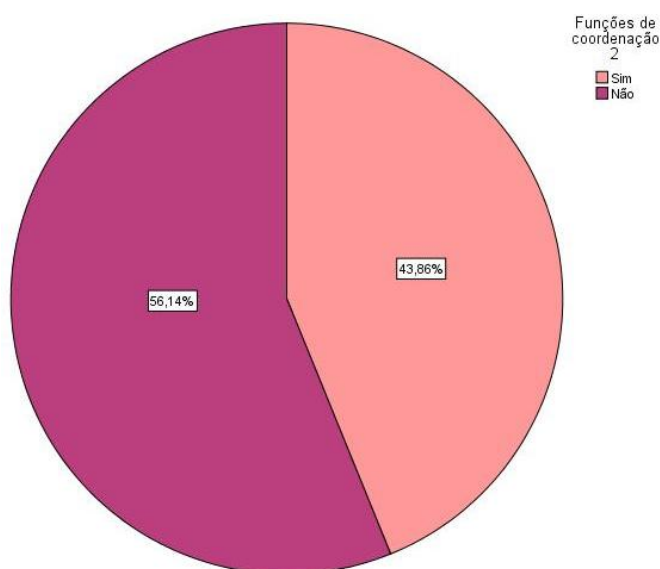


Figura 6 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a função de ser/ter sido Coordenador de Departamento



Através de uma análise mais profunda é possível verificar, através da figura 7, que 56,0% dos sujeitos da amostra que possuem 46 ou mais anos são ou já foram Coordenadores de Departamento e que 59,38% dos sujeitos com idade até aos 45 anos não desempenharam esta função. No entanto, pode-se verificar que 40,63% dos sujeitos com 46 ou mais anos não desempenham nem desempenharam, ainda, a função de Coordenador de Departamento e que 44,0% dos sujeitos com idade até aos 45 anos são ou já foram Coordenadores de Departamento. Deste modo, pode-se afirmar que os sujeitos desta amostra que possuem 46 anos ou mais são aqueles que mais desempenham ou desempenharam a função de coordenador de departamento.

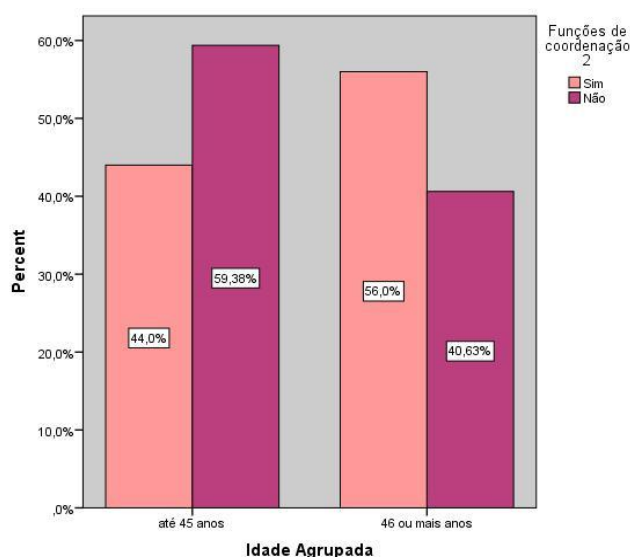


Figura 7- Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a função de Coordenação de Departamento e a idade agrupada

É, também, possível observar através da figura 8 que 72,0% dos sujeitos da amostra com 21 ou mais anos de experiência profissional desempenham ou já desempenharam funções de Coordenador de Departamento e que 28% dos sujeitos com experiência profissional até 20 anos desempenharam a mesma função. Verifica-se, no entanto, que 43,75% dos sujeitos com 21 ou mais anos de serviço não desempenham nem desempenharam funções de Coordenador de Departamento e que 56,25% dos sujeitos com experiência profissional até os 20 anos de experiência profissional não desempenha nem desempenhou funções de Coordenador de Departamento.

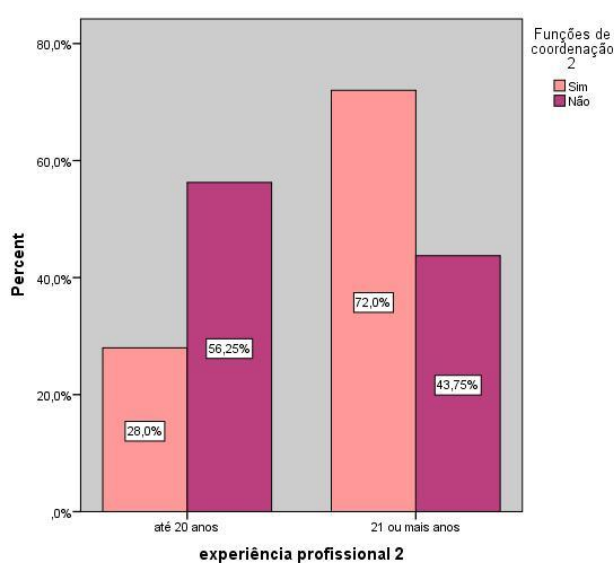


Figura 8 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo as funções de Coordenação e a experiência profissional

Segundo a figura 9, respetiva com o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos, verifica-se que 56,14% dos sujeitos da amostra integram/já integraram os Conselhos Pedagógicos e que 43,86% dos sujeitos da amostra não integram/não integraram estes conselhos.

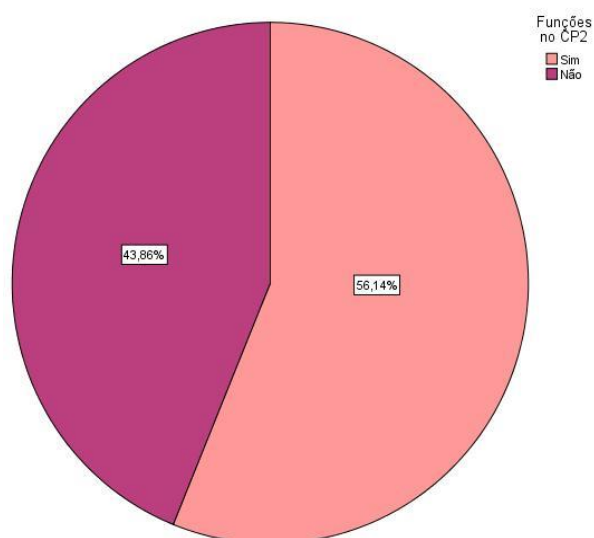


Figura 9 – Distribuição dos sujeitos da amostra segundo o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos

Numa análise mais profunda, é possível observar na figura 10 que 62,5% dos sujeitos que integram/já integraram os Conselhos Pedagógicos possuem 46 ou mais anos e que 72,0% dos sujeitos com idade até aos 45 anos não integram nem integraram os Conselhos Pedagógicos. No entanto, verifica-se também que 28,0% dos sujeitos da amostra com 46 ou mais anos não integram nem integraram os Conselhos Pedagógicos e 37,5% dos sujeitos com idade até os 45 anos integram/já integraram os Conselhos Pedagógicos. Verifica-se desta forma que os sujeitos da amostra com 46 ou mais anos são aqueles que mais integram os Conselhos Pedagógicos, apesar de alguns sujeitos nesta faixa etária que ainda não os integrou/integra.

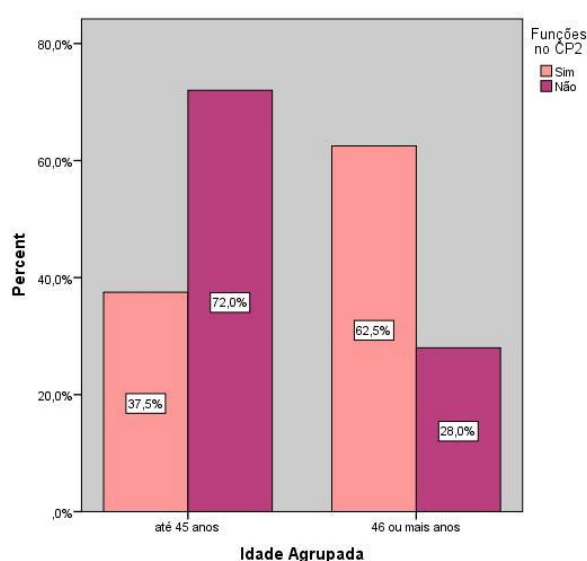


Figura 10 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a idade agrupada e o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos

Segundo a figura 11, verifica-se que 71,88% dos sujeitos da amostra que possuem 21 ou mais anos de experiência profissional integram ou já integraram os Conselhos Pedagógicos enquanto 64,0% dos sujeitos com experiência profissional até 20 anos não integram ou não integraram os Conselhos Pedagógicos. Por outro lado, 36,0% dos sujeitos da amostra com 21 ou mais anos de experiência profissional não integram nem integraram os Conselhos Pedagógicos e 28,13% dos sujeitos com experiência profissional até 20 anos de serviço integram ou já integraram os Conselhos Pedagógicos.

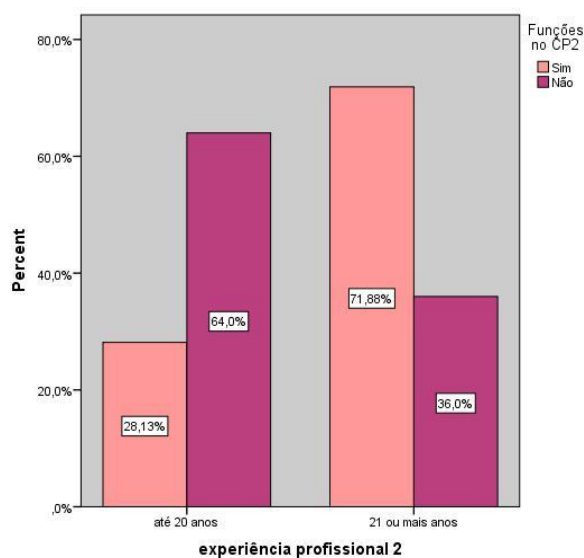


Figura 11 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a experiência profissional e o facto de integrarem/terem integrado os Conselhos Pedagógicos

Em relação à variável nível de ensino lecionado, pode-se analisar na figura 12 que, os grupos são, aproximadamente, homogêneos, visto que 35,09% dos sujeitos da amostra lecionam no 1º ciclo, 31,58% lecionam no 2º ciclo e 33,33% lecionam no 3º ciclo.

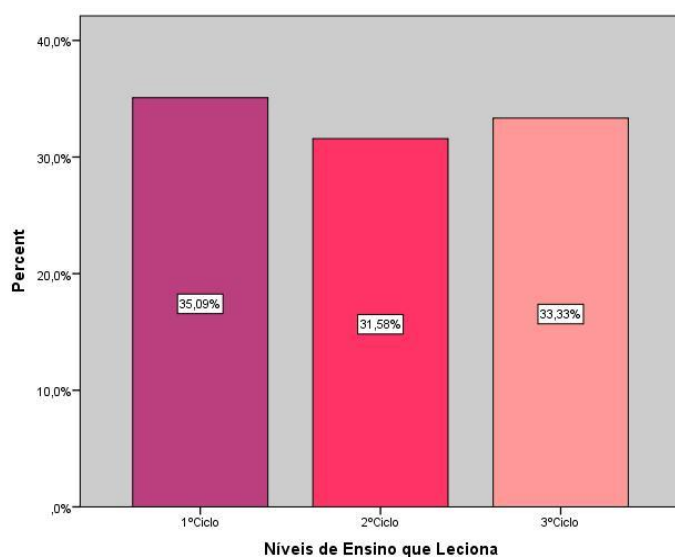


Figura 12 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável nível de ensino que leciona

Ao se observar a figura 13, verifica-se que, dentro do género feminino, 95,0% dos sujeitos leciona no 1ºciclo, 83,3% leciona no 2ºciclo e 89,47% leciona no 3ºciclo. Em relação ao género masculino, observa-se que 5,0% dos sujeitos leciona no 1ºciclo, 16,67% leciona do 2º ciclo e 10,53% leciona no 3º ciclo.

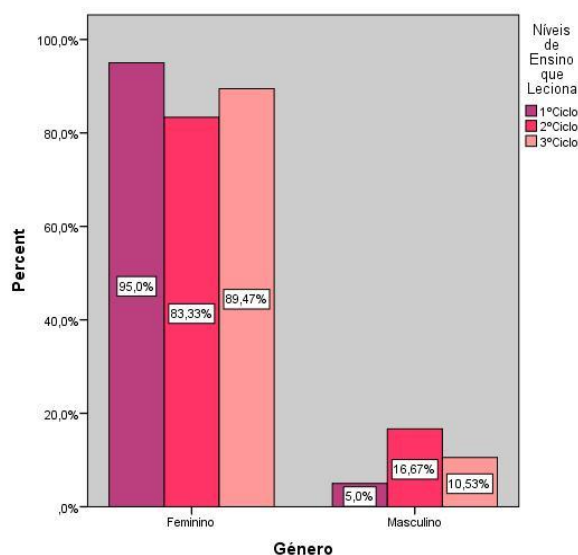


Figura 13 - Distribuição do nível de ensino que os sujeitos da amostra pelo género

Relativamente à figura 14 pode concluir-se que, quanto à variável número de anos de experiência profissional, a maioria dos sujeitos da amostra possui de 11 a 30 anos de serviço, mais especificamente, 36,84% tem de 11 a 20 anos de serviço e 42,11% possui de 21 a 30 anos de serviço. Verifica-se também que 7,018% tem entre 6 a 10 anos de experiência profissional e que 14,04% possui mais de 30 anos de serviço.

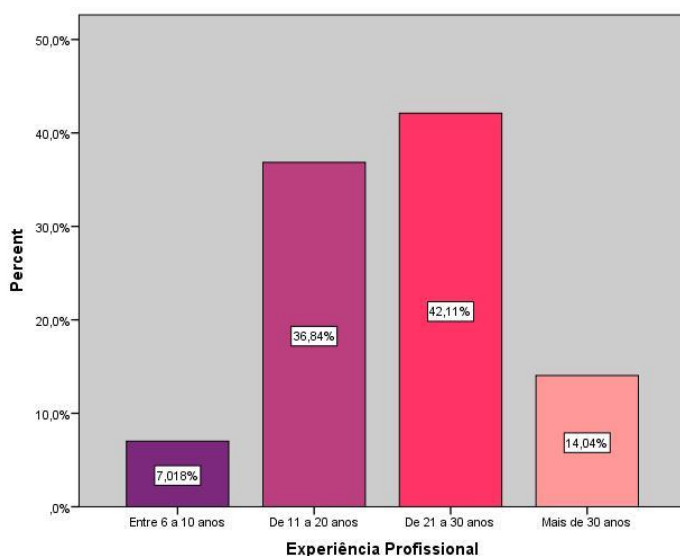


Figura 14 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável número de anos de experiência profissional

Para um melhor tratamento das hipóteses, dado que não existe uma distribuição equitativa dos  $n$  existentes, surgiu a necessidade de se agrupar a experiência profissional em dois grupos, ou seja, experiência profissional até 20 anos e experiência profissional de 21 ou mais anos. Deste modo, verifica-se que 43,86% dos sujeitos da amostra possui até 20 anos de experiência profissional e que 56,14% dos sujeitos possui 21 ou mais anos de experiência profissional.

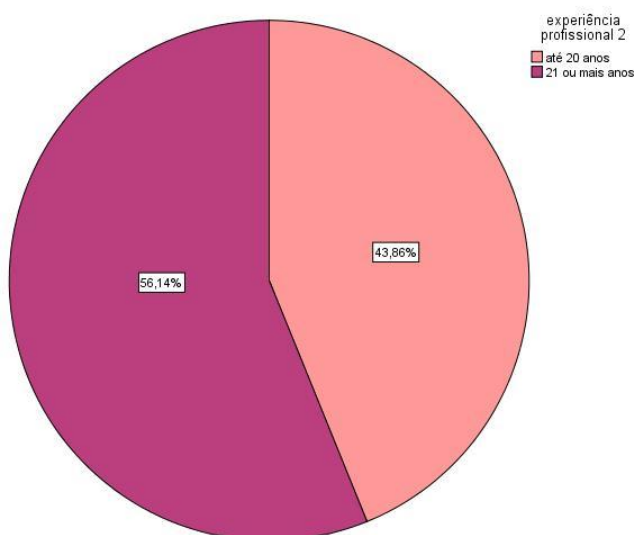


Figura 15 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a experiência profissional agrupada

Relativamente à variável tempo de serviço no agrupamento, como é observada na figura 16, verifica-se que 45,61% dos sujeitos da amostra está há menos de 5 anos no agrupamento, 26,32% estão no agrupamento entre 5 a 10 anos e 28,07% está há mais de 10 anos no agrupamento. Deste modo, verifica-se que a maioria dos sujeitos desta amostra se encontra no agrupamento há mais de 5 anos.



Figura 16 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável tempo de serviço no agrupamento

Através da figura 17, é verificado que existe uma diferença percentual significativa em relação aos sujeitos da amostra que possuem experiência no ensino de alunos com NEE, 89,47%, e daqueles que não possuem qualquer experiência, 10,53%. Sendo assim é possível afirmar que a maioria dos sujeitos da amostra possui experiência no ensino de alunos com NEE.

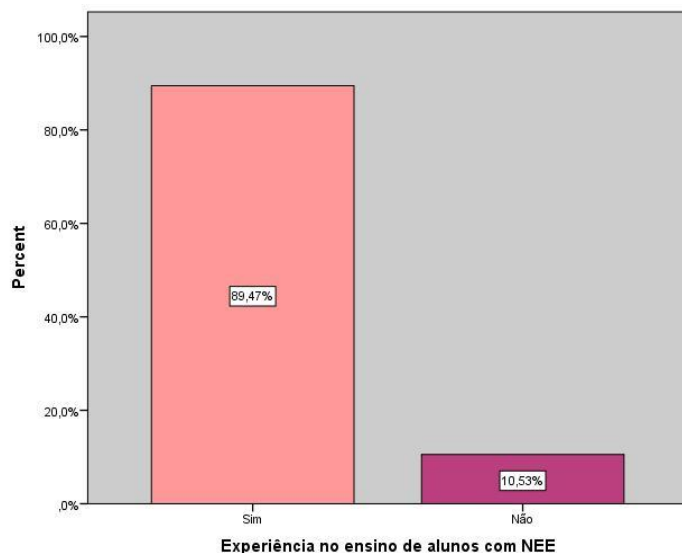


Figura 17 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A figura 18 aponta que nos 89,47% dos sujeitos da amostra que possuem experiência com alunos com NEE, encontram-se valores muito discrepantes em relação ao seu tempo de experiência. O número de anos de experiência varia de 1 a 30 anos. No entanto, verifica-se que 12,28% dos sujeitos tem 2 anos de experiência, 10,53% possui 15 anos de experiência e que a percentagem de indivíduos com uma percentagem mais baixa, 1,75%, surge em oito grupos de sujeitos.

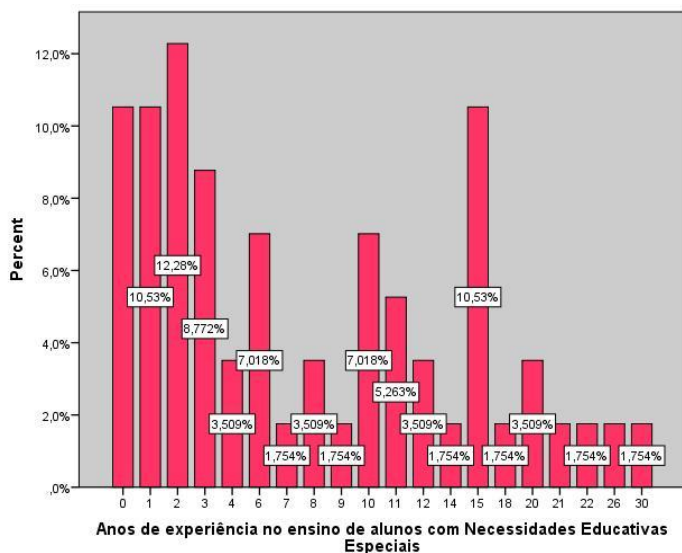


Figura 18 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável anos de experiência no ensino com crianças com Necessidades Educativas Especiais



Ao observar-se a figura 19, verifica-se que a maioria dos sujeitos desta amostra possui experiência no ensino de alunos com PHDA, mais concretamente, 84,21%, e que 15,79% dos sujeitos não a possui.

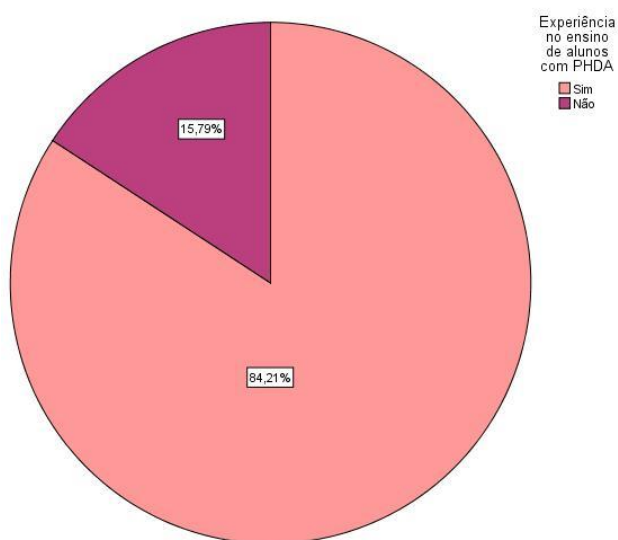


Figura 19 - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável anos de experiência com alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

É possível observar na figura 20 que a experiência dos sujeitos da amostra no ensino de alunos com PHDA varia entre 1 e 26 anos; 17,54% dos sujeitos possui 1 ano de experiência, 12,28% dos sujeitos possui 4 anos de serviço e 8,772% dos sujeitos apresentam 8 e 15 anos de experiência. Com 1,754% surgem 5 grupos de sujeitos, respetivamente com 7, 14, 18, 20 e 26 anos de experiência.

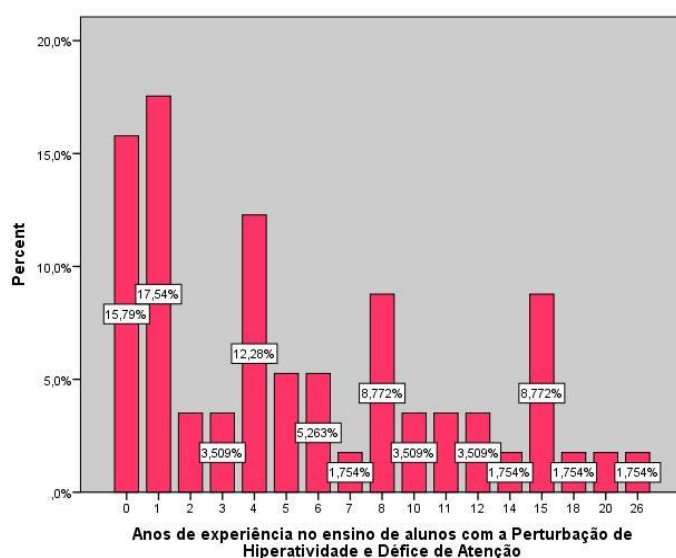
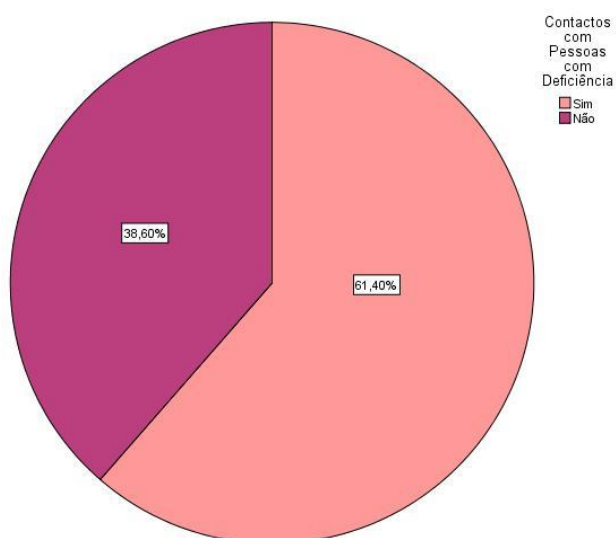


Figura 20 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência no ensino de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Na figura 21, em relação à variável contacto na infância/adolescência com pessoas com deficiência, 61,40% dos sujeitos, ou seja a maioria, teve contacto com pessoa com deficiência e 38,60% dos sujeitos não tiveram qualquer contacto na sua infância/adolescência com pessoas com deficiência.



*Figura 21* - Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a variável contacto na infância/adolescência com pessoas com deficiência

### 3. Medidas

*“Uma variável é uma quantidade que pode tomar vários valores, mas cujo valor numa dada situação é muitas vezes desconhecido. Isto deve ser contrastado com uma quantidade constante”* (Paulos, 1991, p.242).

#### 3.1. Definição e caracterização das variáveis.

A base de toda a investigação é o conhecimento científico, por isso, é importante compreender que, é necessário descobrir e expor relações entre fenómenos, objetos ou factos, que se encontram caracterizados através de variáveis para o desenvolvimento de um trabalho de investigação.

Assim, é evidente que a identificação de variáveis seja crucial para a evolução de um trabalho de investigação.

Freixo (2010) refere que uma variável “pode ser definida como qualquer característica da realidade que pode tomar dois ou mais valores mutuamente exclusivos. Refere-se ainda a qualquer característica que numa experiência é manipulada, medida ou controlada” (p.174).

Para o mesmo autor, as variáveis podem ser classificadas de diferentes formas, dependendo da utilização que o investigador lhe pretende atribuir, podendo esta ser trabalhada, o que traduz uma variável independente, ou controlada, sendo esta uma variável dependente.

As variáveis podem ser “independentes, dependentes, moderadoras e parasitas” (Almeida et al., 1997, p.56).

A variável independente, de acordo com Marconi e Lakatos, define-se como a variável que:

influencia, determina ou afeta outra variável; é o fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência; é o fator manipulado (geralmente) pelo investigador, na sua tentativa de assegurar a relação do fator com um fenómeno observado ou a ser descoberto, para ver que influência exerce sobre um possível resultado (2000, p.189).

Segundo Jung (2009), as variáveis independentes correspondem “àquilo em função do qual se deseja conseguir realizar previsões e/ou obter resultados” (p.18).

Sousa et al. (2011) mencionam que a variável dependente é “aquela que se conota diretamente com as respostas que se procuram na investigação” (p.49).

Para Almeida et al. (1997) e Fortin (2009), as variáveis moderadoras ou intervenientes são vulgarmente assumidas como variáveis alheias ao estudo que podem influenciar os resultados, situam-se entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes, podendo atuar de forma interativa.

A variável parasita é a variável que se encontra associada à variável independente e que pode modificar os resultados da variável dependente.

Para este estudo as variáveis: nível de ensino lecionado; idade dos professores; ser/ter sido Coordenador de Departamento; integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos; número de anos de experiência profissional; anos que trabalha no agrupamento quanto à função que desempenham, são consideradas variáveis independentes.

Quanto à métrica apresentada por estas variáveis, ela varia com o tipo de hipótese formulada. As variáveis independentes (VI): nível de ensino lecionado (VI<sub>1</sub>), idade dos professores (VI<sub>2</sub>), número de anos de experiência profissional (VI<sub>5</sub>), número de anos que trabalha no agrupamento (VI<sub>6</sub>) são de métrica ordinal constituindo  $k$  grupos independentes.

As VI: ser/ter sido Coordenador de Departamento (VI<sub>3</sub>), integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos (VI<sub>4</sub>), quanto à métrica, são nominais e dicotómicas, constituindo dois grupos amostrais independentes, pois assumem dois valores e foram operacionalizadas através de um questionário de caracterização da amostra elaborado pelo Professor Doutor Ramos Leitão e adaptado por Ana Rita Loureiro, investigadora deste estudo.

De acordo com as hipóteses apresentadas para este estudo, as variáveis percepções/representações e autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA, quanto à função que desempenham são consideradas variáveis dependentes (VD). A variável dependente apesar de ser uma escala de métrica ordinal (escala tipo *Likert*), segundo os critérios de análise da definição das variáveis, é desenvolvida através de valores absolutos adquiridos no total das escalas e das suas diferentes dimensões. Assim, estas variáveis dependentes são de métrica de

intervalo ou de razão e são operacionalizadas através de duas escalas: em primeiro lugar, a das percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e, posteriormente, a da autoestima profissional, do Professor Doutor Ramos Leitão (2012).

O facto de todos os professores serem do ensino básico, lecionarem no ensino público e no mesmo agrupamento no ano letivo 2013/2014 são as variáveis comuns.

Não foram controladas as variáveis parasitas/estranhas: habilitações literárias, género e contactos na infância/juventude com pessoas com deficiência.

### **3.2. Fundamentação dos sistemas de análise.**

Um desenho e um método de investigação estão presentes em todos os estudos.

Para Ribeiro (2007), são estes que poderão permitir responder à grande questão de partida, recolher a informação necessária (quantitativa, qualitativa ou mista), do modo adequado, com os procedimentos apropriados, identificar e exaltar os aspetos mais importantes da investigação.

Para o mesmo autor, as técnicas quantitativas solicitam o uso de medidas e de métodos padronizadas convertidas em números.

O método de investigação quantitativa constitui assim um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de fatos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. Assim esta abordagem reflete um processo complexo que conduz a resultados que devem conter o menor enviesamento possível (Freixo, 2010, p.144).

Assim sendo, importa referir que, a tradução de resultados em números permite não só uma maior objetividade e precisão, como também minorar os falseamentos de resultados, como é defendido pelo mesmo autor.

Para um estudo deste tipo existem várias formas de recolha de dados, por isso a mesma foi realizada mediante instrumentos fundamentais, um questionário de caracterização e por duas escalas constituídas por questionários de perguntas fechadas, objetivas e de fácil compreensão, permitindo desta forma uma recolha de informação de uma forma mais rigorosa. (Anexos A, B e C).

O questionário, conforme Tuckman (2000), Quivy et al. (2005), é um instrumento que metamorfoseia a informação obtida dos sujeitos alvo do estudo, relativos à sua situação profissional, social ou familiar, as suas opiniões e o seu nível de conhecimento, a sua consciência de um acontecimento ou de um problema, ou de qualquer outro ponto de interesse para o investigador, em dados.

Para Fortin (2009) o questionário é um instrumento de medida que “ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa, havendo um melhor controlo dos enviesamentos” (p.249).

As duas escalas utilizadas são da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão (2012), como foi referido anteriormente, nomeadamente, questionários designados por: as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e autoestima profissional. Estes questionários permitiram obter informações junto dos professores do 1º, 2º e 3º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do concelho de Oeiras que são importantíssimas para a compreensão do modo como estes se exteriorizam tendo em conta os objetivos e as hipóteses definidas.

O questionário de caracterização tem como função auxiliar na descoberta e interpretação dos dados recolhidos, da mesma forma que permite caracterizar os sujeitos da amostra de acordo com 16 questões, das quais 4 são questões abertas e 12 são questões fechadas, em que 8 são de resposta múltipla e 4 são de resposta dicotómica.

Com a escala referente às percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula, que já foi utilizada em diversos estudos e, mais uma vez indicado, é da autoria do Professor Doutor Leitão (2012), deseja-se examinar as percepções que os professores do ensino básico têm sobre a aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA. Esta escala já foi aplicada noutros estudos e é constituída por 25 questões que foram distribuídas pelas dimensões seguintes:

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno - aprendizagem ativa e cooperativa (5 questões: 1, 11, 14, 17, 25);

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno (5 questões: 3, 6, 9, 18, 22);

Dimensão 3 – Negociação (5 questões: 2, 10, 15, 19, 23);

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem (5 questões: 5, 7, 13, 21, 24);

Dimensão 5 – Interdependência professor/professor - ensino cooperativo (5 questões: 2, 8, 12, 16, 20).

Para se compreender qual o tipo de percepção que os professores têm sobre aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA as respostas também são dadas através de uma escala de *Likert* de seis pontos, que vai de Raramente (1) a Sistemáticamente (6), para se verificar se são positivas ou negativas, a cada nível de escolha, como é demonstrado em seguida:

Raramente 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Sistemáticamente

Na questão 15 a pontuação é inversa:

Raramente 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 Sistemáticamente

Assim, a escala utilizada avalia, para cada dimensão e na sua totalidade, os níveis de percepções através da soma simples das cotações atribuídas a cada questão.

No caso da escala de autoestima profissional, também do mesmo autor, ambiciona-se avaliar a autoestima profissional dos professores do 1º, 2º e 3º ciclo pertencente a esta amostra face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA e é constituída por 12 questões que foram distribuídas pelas seguintes dimensões:

Dimensão 1- Sentimento de competência e capacidade (3 questões: 2, 6, 12);

Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações (3 questões: 1, 3, 9);

Dimensão 3 – Percepção do reconhecimento pelos outros (3 questões: 5, 8, 11);

Dimensão 4 - Relação com os alunos (3 questões: 4, 7, 10).

No que se refere à sua consistência interna, as correlações encontradas para as quatro dimensões são moderadas a elevadas, oscilando entre .70 e .74 (Dimensão 1 - .70; Dimensão 2 - .74; Dimensão 3 – .72; Dimensão 4 – .72). Segundo Kline (2000), os valores encontrados são considerados aceitáveis pois o facto de os índices serem iguais ou superiores a .70 indicam uma boa consistência interna.

Para se realizar esta avaliação foi usada uma escala de tipo Lickert com um diferenciador semântico de seis pontos, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 6 a “Concordo Totalmente”.

Segundo Mendes (2001), Encarnação (2012) e Valente (2012) citados por Gomes, as escalas mencionadas anteriormente:

foram elaboradas pelo Professor Doutor Ramos Leitão a partir de instrumentos produzidos pelo Ministério da Educação e foram trabalhadas por este autor tendo como referência os textos de Mel Ainscow, perito da UNESCO, sobre Educação Inclusiva. Na análise das escalas, o Professor Doutor Ramos Leitão efetuou uma análise da consistência interna da escala através do *alpha* e a escolha das dimensões efetuadas através da análise dos componentes principais (2013, p.68).

Segundo o estudo realizado por Encarnação (2012) em relação à validação deste instrumento “Joana Subtil (1998) fez a análise da consistência interna do instrumento, onde obteve um *alpha* no valor de 87,96%, o que indica uma boa consistência interna do questionário” (p.71).

De acordo com Mendes (2001), Encarnação (2012) e Valente (2012), citados por Gomes:

Para a validação da escala as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula o Professor Doutor Ramos Leitão fez a análise da consistência interna, tendo obtido um *alpha* no valor de 87,2, o que indica uma boa consistência interna e uma boa fidelidade global. Através da análise dos componentes principais encontraram-se 5 dimensões que explicam 53% da variância.

Quanto à escala da autoestima profissional o Professor Doutor Ramos Leitão fez também a análise da consistência interna, tendo obtido um *alpha* no valor de ,879 indicador de uma boa consistência interna e de uma boa fidelidade global entre os itens que compõem a escala.

Ambas as escalas são de 2012 e estão validadas para a população portuguesa (2013, pp. 68-69).



#### 4. Procedimentos

*“La elección del método de investigación debe depender también, al menos en parte, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate”*

(Cook e Reichardt, 2005, p.37).

Segundo Sousa et al. (2011) “a metodologia da investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p.52).

Para a realização deste projeto de investigação foi necessário fazer a seleção de um tema, o que envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica. Como resultado de uma reunião com a orientadora, a Professora Doutora Maria Manuel Nunes, foram selecionados os instrumentos a aplicar. Estes instrumentos foram um questionário de caracterização da amostra e duas escalas, desenvolvidas pelo Professor Doutor Ramos Leitão (2012), designadas por: as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a autoestima profissional.

Para uma investigação desta natureza, a recolha de dados requer o prosseguimento de vários passos sequenciais, que atravessam pelo pedido de autorizações necessárias, definição e estratificação da amostra, seleção de sujeitos, até se chegar à recolha propriamente dita.

Desta forma, o primeiro contacto foi feito com a direção de um Agrupamento de Escolas, no concelho de Oeiras, no sentido de obter a autorização necessária à realização do estudo nas escolas que o compõem, bem como foi apresentada a temática, finalidades e metodologia deste estudo. A escolha do agrupamento ficou a dever-se a razões de conveniência.

Após a autorização do Diretor do Agrupamento, foi levantado o número de todos os professores que lecionavam no ensino básico neste mesmo agrupamento e foram entregues em mão, em suporte papel, a cada Coordenador das escolas os respetivos questionários, a 6 de janeiro de 2014 sendo dado um período de duas semanas para a sua devolução. Foram entregues 145 questionários, distribuídos por 5 escolas do agrupamento e devolvidos 57.

Após a colheita de dados, efetuou-se a primeira análise a todos os instrumentos de colheita de dados, com o intuito de eliminar os que se encontrassem incompletos ou mal preenchidos. De seguida, foi elaborada a base de dados, permitindo desta forma a codificação e preparação do tratamento estatístico. No processamento da informação utilizou-se como ferramenta informática, o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 21.0.

## 5. Tratamento de dados

*“O tratamento de dados vai permitir ao investigador e ao profissional retirar as conclusões do seu estudo”*  
(Almeida e Freire, 1997, p.179).

No ponto de vista de Ribeiro (2007) “o objetivo do investigador quando se debruça sobre um conjunto de dados é verificar a existência e a natureza das relações entre variáveis” (p.123), logo, pode-se dizer que deve ser realizada uma análise e uma interpretação dos dados obtidos para estes serem significativos para o investigador.

Assim sendo, nesta investigação, procedeu-se à realização de uma base de dados, através do programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 21.0, compatível com Windows, da IBM, depois de se proceder à recolha dos questionários e de estes serem organizados por ordem numérica.

Posteriormente, desenvolveu-se o tratamento e a análise de dados, onde os dados obtidos nos 57 questionários foram inseridos na base de dados.

Na caracterização dos sujeitos procedeu-se à realização de uma análise estatística descritiva, baseada em medidas de tendência central e também na análise percentilica dos resultados. Em seguida, foram executadas figuras para as variáveis apresentadas e quadros de forma a ser realizada a comparação entre as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA.

Para a comparação de 2 grupos independentes, foi utilizado o teste paramétrico *t – student*, para um  $p < ,05$ .

Segundo o estudo de Santos:

Quando são expostos dois testes de  $t$  (um para variâncias iguais e outro para quando são diferentes), é necessário escolher o mais adequado tendo como base o teste à homogeneidade de Levene (quando a significância deste teste é superior a 0,05, assume-se que as variâncias são iguais) (2012, p.76).

Desta forma, também foi utilizado o teste de *Levene* para se testar a homogeneidade da variância, para um nível de significância de  $p < ,05$ .

Recorreu-se igualmente ao teste ANOVA II quando se tratou de  $k$  grupos amostrais independentes, para um nível de significância igualmente de  $p < ,05$ .

Foi necessário, para uma situação, a utilização do teste *Kruskal Wallis*, quando não se verificou homogeneidade da variância.

#### IV. Apresentação e discussão dos resultados

*“O objetivo da investigação é responder à pergunta de partida. Trata-se, em seguida, de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, ou, noutros termos, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese”* (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.211).

##### 1. Apresentação dos resultados

*“A espantosa realidade das coisas  
É a minha descoberta de todos os dias”*  
(Pessoa, 1946b, p. 83).

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos, de acordo com os objetivos referidos, em duas fases diferentes. Na primeira fase são demonstrados os resultados referentes à análise descritiva da escala de percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a análise dos resultados referentes à escala da autoestima profissional dos professores.

Numa segunda fase são expostos os resultados referentes ao tratamento das hipóteses apresentadas.

##### 1.1. Análise descritiva das escalas.

Para a apresentação e realização da análise descritiva da escala: as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e as suas respetivas dimensões: *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1); *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2); *negociação* (Dimensão 3); *meta-aprendizagem* (Dimensão 4) e *interdependência professor/professor* (Dimensão 5), assim como para a escala: autoestima profissional, e suas dimensões: *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão1); *satisfação pessoal*

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

*nas relações profissionais* (Dimensão 2); *percepção do reconhecimento pelos outros* (Dimensão 3) e *relação com os alunos* (Dimensão 4) foram executados diversos quadros.

No quadro 2, apresentam-se os valores estatísticos referentes à média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo e soma do total da escala das percepções dos professores face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA e das diferentes dimensões: *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1); *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2); *negociação* (Dimensão 3); *meta-aprendizagem* (Dimensão 4) e *interdependência professor/professor* (Dimensão 5).

O diferenciador semântico para esta escala varia entre 1 e 6. Para o total da escala, uma vez que são utilizados valores absolutos em vez de valores ordinais, os valores variam entre 25 e 150, com o valor médio de 75, o que quer dizer que a partir do valor 75 considera-se que as percepções/representações são positivas e abaixo deste valor são negativas. Para as diferentes dimensões os valores variam entre 5 e 30, apresentando como ponto médio o valor 15, o que quer dizer que a partir do valor 15 considera-se que as percepções/representações são positivas e abaixo deste valor são negativas, nas dimensões.

Quadro 2 - Análise descritiva do total das percepções/representações dos professores do ensino básico

|               | Total da escala das Percepções/representações dos professores | Dimensão 1 Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno | Dimensão 2 Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno | Dimensão 3 Percepções/representações dos professores face à negociação | Dimensão 4 Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem | Dimensão 5 Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor |
|---------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Média         | <b>102,42</b>                                                 | <b>21,95</b>                                                                             | <b>22,35</b>                                                                                 | <b>14,77</b>                                                           | <b>24,04</b>                                                                  | <b>19,81</b>                                                                                     |
| Mediana       | 105,00                                                        | 23,00                                                                                    | 23,00                                                                                        | 15,00                                                                  | 24,00                                                                         | 20,00                                                                                            |
| Moda          | 107                                                           | 21                                                                                       | 22                                                                                           | 14                                                                     | 24                                                                            | 18                                                                                               |
| Desvio Padrão | 15,525                                                        | 3,893                                                                                    | 3,777                                                                                        | 4,618                                                                  | 3,510                                                                         | 3,425                                                                                            |
| Mínimo        | 61                                                            | 12                                                                                       | 13                                                                                           | 5                                                                      | 12                                                                            | 10                                                                                               |
| Máximo        | 140                                                           | 30                                                                                       | 29                                                                                           | 28                                                                     | 30                                                                            | 26                                                                                               |
| Soma          | 5838                                                          | 1251                                                                                     | 1274                                                                                         | 842                                                                    | 1370                                                                          | 1129                                                                                             |

Numa análise mais profunda alusiva ao total da escala e às diferentes dimensões pode-se observar através da análise do quadro 2 que a média para o *total da escala de percepções dos professores* é de 102,42; para a dimensão *interdependência aluno/aluno* é de 21,95; para a dimensão *interdependência professor/aluno* é de 22,35; para a dimensão *negociação* é de 14,77; para a *dimensão meta-aprendizagem* é de 24,04 e para a dimensão *interdependência professor/professor* é de 19,81. Desta forma, pode-se afirmar que todos os sujeitos da amostra têm percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

de aula dos alunos com PHDA, exceto na dimensão *negociação*, que apresenta um valor ligeiramente abaixo da média. Após o que foi referido anteriormente, apresenta-se uma análise relativamente aos dados deste estudo, quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões.

*Quadro 3 - Análise descritiva do total de percepções/representações dos professores do ensino básico*

| Resultados Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa | Percentagem ponto médio | Percentagem referente à média da escala |
|--------------------|------------|-------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 61                 | 1          | 1,8         | 1,8                    | 3,5%                    | 42,1%                                   |
| 65                 | 1          | 1,8         | 3,5                    |                         |                                         |
| 78                 | 1          | 1,8         | 5,3                    | 96,5%                   |                                         |
| 79                 | 1          | 1,8         | 7,0                    |                         |                                         |
| 81                 | 2          | 3,5         | 10,5                   |                         |                                         |
| 83                 | 1          | 1,8         | 12,3                   |                         |                                         |
| 86                 | 1          | 1,8         | 14,0                   |                         |                                         |
| 87                 | 1          | 1,8         | 15,8                   |                         |                                         |
| 88                 | 2          | 3,5         | 19,3                   |                         |                                         |
| 89                 | 1          | 1,8         | 21,1                   |                         |                                         |
| 91                 | 2          | 3,5         | 24,6                   |                         |                                         |
| 92                 | 2          | 3,5         | 28,1                   |                         |                                         |
| 93                 | 2          | 3,5         | 31,6                   |                         |                                         |
| 95                 | 1          | 1,8         | 33,3                   |                         |                                         |
| 96                 | 1          | 1,8         | 35,1                   |                         |                                         |
| 97                 | 2          | 3,5         | 38,6                   |                         |                                         |
| 99                 | 1          | 1,8         | 40,4                   |                         |                                         |
| 101                | 1          | 1,8         | 42,1                   |                         |                                         |
| 102                | 1          | 1,8         | 43,9                   | 1,8%                    |                                         |
| 104                | 2          | 3,5         | 47,4                   | 56,1%                   |                                         |
| 105                | 2          | 3,5         | 50,9                   |                         |                                         |
| 106                | 1          | 1,8         | 52,6                   |                         |                                         |
| 107                | 3          | 5,3         | 57,9                   |                         |                                         |
| 108                | 2          | 3,5         | 61,4                   |                         |                                         |
| 109                | 2          | 3,5         | 64,9                   |                         |                                         |
| 110                | 2          | 3,5         | 68,4                   |                         |                                         |
| 111                | 2          | 3,5         | 71,9                   |                         |                                         |
| 112                | 3          | 5,3         | 77,2                   |                         |                                         |
| 113                | 1          | 1,8         | 78,9                   |                         |                                         |
| 115                | 1          | 1,8         | 80,7                   |                         |                                         |
| 116                | 2          | 3,5         | 84,2                   |                         |                                         |
| 117                | 1          | 1,8         | 86,0                   |                         |                                         |
| 119                | 2          | 3,5         | 89,5                   |                         |                                         |
| 121                | 1          | 1,8         | 91,2                   |                         |                                         |
| 122                | 1          | 1,8         | 93,0                   |                         |                                         |
| 124                | 2          | 3,5         | 96,5                   |                         |                                         |
| 130                | 1          | 1,8         | 98,2                   |                         |                                         |
| 140                | 1          | 1,8         | 100,0                  |                         |                                         |
| Total              | 57         | 100,0       |                        |                         |                                         |

Através da análise do quadro 3, verifica-se que os valores relativamente ao *total da escala de percepções dos professores* variam entre 61 e 140, tendo esta escala como ponto médio o valor 75. Observa-se que 96,5% dos sujeitos apresentam resultados acima do

ponto médio (75), logo têm percepções/representações positivas, enquanto 3,5% dos sujeitos têm percepções/representações negativas ( $<75$ ). Analisando os mesmos resultados em função da média obtida no total da escala (ver quadro 2), verifica-se que 56,1% dos sujeitos têm percepções/representações acima da média, 42,1% dos sujeitos têm percepções/representações abaixo da média e 1,8% dos sujeitos estão dentro da média.

Numa análise de dimensão a dimensão, observa-se que em relação à dimensão *interdependência aluno/aluno* – Dimensão 1 (ver quadro 4), os valores estão compreendidos entre 12 e 30, tendo esta dimensão como ponto médio o valor 15. Assim, pode-se concluir, que a maioria dos sujeitos nesta dimensão tem percepções/representações positivas pois 93,0% dos sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio (15), enquanto 7,0% dos sujeitos têm percepções/representações negativas ( $<15$ ).

Observando os resultados referentes à média para esta dimensão (ver quadro 2), verifica-se que 50,9% dos sujeitos têm percepções/representações acima da média, 45,6% dos sujeitos têm percepções/representações abaixo da média e 13,5% dos sujeitos estão dentro da média.

*Quadro 4 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência aluno/aluno (Dimensão 1)*

| Resultados<br>Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>Cumulativa | Percentagem<br>ponto médio | Percentagem<br>referente à média<br>da escala |
|-----------------------|------------|-------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------|
| 12                    | 1          | 1,8         | 1,8                       | 7,0%                       | 45,6%                                         |
| 15                    | 3          | 5,3         | 7,0                       |                            |                                               |
| 16                    | 2          | 3,5         | 10,5                      |                            |                                               |
| 17                    | 2          | 3,5         | 14,0                      |                            |                                               |
| 18                    | 3          | 5,3         | 19,3                      |                            |                                               |
| 19                    | 3          | 5,3         | 24,6                      |                            |                                               |
| 20                    | 4          | 7,0         | 31,6                      |                            |                                               |
| 21                    | 8          | 14,0        | 45,6                      |                            |                                               |
| 22                    | 2          | 3,5         | 49,1                      | 93,0%                      | 3,5%                                          |
| 23                    | 8          | 14,0        | 63,2                      |                            |                                               |
| 24                    | 7          | 12,3        | 75,4                      |                            |                                               |
| 25                    | 5          | 8,8         | 84,2                      |                            |                                               |
| 26                    | 3          | 5,3         | 89,5                      |                            |                                               |
| 27                    | 3          | 5,3         | 94,7                      |                            |                                               |
| 29                    | 1          | 1,8         | 96,5                      |                            |                                               |
| 30                    | 2          | 3,5         | 100,0                     |                            |                                               |
| Total                 | 57         | 100,0       |                           |                            |                                               |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

Respetivamente à dimensão *interdependência professor/aluno* – Dimensão 2 (ver quadro 5), observa-se que os valores variam entre 13 e 29, tendo como ponto médio o valor 15. Deste modo, verifica-se que 93,0% dos sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio (15), o que significa que têm percepções/representações positivas nesta dimensão, enquanto 7,0% dos sujeitos têm percepções/representações negativas (<15).

Ao se observar os resultados em função da média obtida nesta dimensão (ver quadro 2), pode-se concluir que 50,9% dos sujeitos têm percepções/representações acima da média, 35,1% dos sujeitos têm percepções/representações abaixo da média e 14,0% dos sujeitos estão dentro da média.

*Quadro 5 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/aluno (Dimensão 2)*

| Resultados<br>Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>Cumulativa | Percentagem<br>ponto médio | Percentagem<br>referente à média<br>da escala |
|-----------------------|------------|-------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------|
| 13                    | 1          | 1,8         | 1,8                       | 7,0%                       | 35,1%                                         |
| 15                    | 3          | 5,3         | 7,0                       |                            |                                               |
| 17                    | 2          | 3,5         | 10,5                      |                            |                                               |
| 18                    | 5          | 8,8         | 19,3                      |                            |                                               |
| 19                    | 3          | 5,3         | 24,6                      |                            |                                               |
| 20                    | 2          | 3,5         | 28,1                      |                            |                                               |
| 21                    | 4          | 7,0         | 35,1                      |                            |                                               |
| 22                    | 8          | 14,0        | 49,1                      | 93,0%                      | 14,0%                                         |
| 23                    | 3          | 5,3         | 54,4                      |                            |                                               |
| 24                    | 8          | 14,0        | 68,4                      |                            |                                               |
| 25                    | 7          | 12,3        | 80,7                      |                            |                                               |
| 26                    | 5          | 8,8         | 89,5                      |                            |                                               |
| 27                    | 1          | 1,8         | 91,2                      |                            |                                               |
| 28                    | 3          | 5,3         | 96,5                      |                            |                                               |
| 29                    | 2          | 3,5         | 100,0                     |                            | 50,9%                                         |
| Total                 | 57         | 100,0       |                           |                            |                                               |



Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Em relação à dimensão *negociação* – Dimensão 3 (ver quadro 6), verifica-se que os valores variam entre 5 e 28. Ora sendo o ponto médio de 15, observa-se que 45,6% dos sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio, ou seja, têm percepções/representações positivas nesta dimensão e que 54,4% dos sujeitos têm percepções/representações abaixo do ponto médio (<15), ou seja, a maioria dos sujeitos possui percepções/representações negativas .

Ao analisar os resultados relacionados com a média obtida nesta dimensão (ver quadro 2), pode-se afirmar que 45,6% dos sujeitos têm percepções/representações acima da média, 49,1% dos sujeitos têm percepções/representações abaixo da média e 5,3% dos sujeitos têm percepções/representações dentro da média.

*Quadro 6 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à negociação (Dimensão 3)*

| Resultados Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa | Percentagem ponto médio | Percentagem referente à média da escala |
|--------------------|------------|-------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 5                  | 2          | 3,5         | 3,5                    | 54,4%                   | 49,1%                                   |
| 7                  | 1          | 1,8         | 5,3                    |                         |                                         |
| 8                  | 2          | 3,5         | 8,8                    |                         |                                         |
| 9                  | 5          | 8,8         | 17,5                   |                         |                                         |
| 10                 | 1          | 1,8         | 19,3                   |                         |                                         |
| 11                 | 3          | 5,3         | 24,6                   |                         |                                         |
| 12                 | 2          | 3,5         | 28,1                   |                         |                                         |
| 13                 | 4          | 7,0         | 35,1                   |                         |                                         |
| 14                 | 8          | 14,0        | 49,1                   |                         |                                         |
| 15                 | 3          | 5,3         | 54,4                   | 45,6%                   | 5,3%                                    |
| 16                 | 5          | 8,8         | 63,2                   |                         | 45,6%                                   |
| 17                 | 4          | 7,0         | 70,2                   |                         |                                         |
| 18                 | 5          | 8,8         | 78,9                   |                         |                                         |
| 19                 | 3          | 5,3         | 84,2                   |                         |                                         |
| 20                 | 4          | 7,0         | 91,2                   |                         |                                         |
| 21                 | 3          | 5,3         | 96,5                   |                         |                                         |
| 22                 | 1          | 1,8         | 98,2                   |                         |                                         |
| 28                 | 1          | 1,8         | 100,0                  |                         |                                         |
| Total              | 57         | 100,0       |                        |                         |                                         |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

Na dimensão *meta-aprendizagem* – Dimensão 4 (ver quadro 7), observa-se que os valores variam entre 12 e 30 tendo esta escala como ponto médio o valor 15. Deste modo, verifica-se que 96,5% dos sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio, ou seja, possuem percepções/representações positivas nesta dimensão e que 3,5% dos sujeitos têm percepções/representações negativas, apresentando a maioria dos sujeitos percepções/representações positivas.

Através da análise dos resultados referentes à média obtida nesta dimensão (ver quadro 2), pode-se concluir que 47,4% dos sujeitos têm percepções/representações acima da média, 35,1% dos sujeitos têm percepções/representações abaixo da média e 17,5% dos sujeitos têm percepções/representações dentro da média.

*Quadro 7 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à meta-aprendizagem (Dimensão 4)*

| Resultados Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa | Percentagem ponto médio | Percentagem referente à média da escala |
|--------------------|------------|-------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 12                 | 1          | 1,8         | 1,8                    | 3,5%                    | 35,1%                                   |
| 15                 | 1          | 1,8         | 3,5                    |                         |                                         |
| 17                 | 1          | 1,8         | 5,3                    |                         |                                         |
| 18                 | 1          | 1,8         | 7,0                    |                         |                                         |
| 19                 | 1          | 1,8         | 8,8                    |                         |                                         |
| 20                 | 4          | 7,0         | 15,8                   |                         |                                         |
| 21                 | 1          | 1,8         | 17,5                   |                         |                                         |
| 22                 | 5          | 8,8         | 26,3                   |                         |                                         |
| 23                 | 5          | 8,8         | 35,1                   |                         |                                         |
| 24                 | 10         | 17,5        | 52,6                   | 96,5%                   | 17,5%                                   |
| 25                 | 4          | 7,0         | 59,6                   |                         |                                         |
| 26                 | 10         | 17,5        | 77,2                   |                         |                                         |
| 27                 | 6          | 10,5        | 87,7                   |                         |                                         |
| 28                 | 3          | 5,3         | 93,0                   |                         |                                         |
| 29                 | 3          | 5,3         | 98,2                   |                         |                                         |
| 30                 | 1          | 1,8         | 100,0                  |                         |                                         |
| Total              | 57         | 100,0       |                        |                         |                                         |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

Através da análise do quadro 8, referente à dimensão *interdependência professor/professor*- Dimensão 5, observa-se que os valores variam entre 10 e 26, sendo o valor 15 o ponto médio desta dimensão. Deste modo, verifica-se que 91,2% dos sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio (75), logo têm percepções/representações positivas, sendo estes a maioria, enquanto 8,8% dos sujeitos têm percepções/representações negativas (<75).

Numa análise em relação aos resultados obtidos através da média desta dimensão (ver quadro 2), observa-se que 43,8% dos sujeitos têm percepções/representações acima da média, 43,9% dos sujeitos têm percepções/representações abaixo da média e 12,3% dos sujeitos estão dentro da média.

*Quadro 8 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/professor (Dimensão 5)*

| Resultados<br>Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>Cumulativa | Percentagem<br>ponto médio | Percentagem<br>referente à média<br>da escala |
|-----------------------|------------|-------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------|
| 10                    | 1          | 1,8         | 1,8                       | 8,8%                       | 43,9%                                         |
| 11                    | 1          | 1,8         | 3,5                       |                            |                                               |
| 13                    | 1          | 1,8         | 5,3                       |                            |                                               |
| 15                    | 2          | 3,5         | 8,8                       |                            |                                               |
| 16                    | 4          | 7,0         | 15,8                      |                            |                                               |
| 17                    | 3          | 5,3         | 21,1                      | 91,2%                      |                                               |
| 18                    | 7          | 12,3        | 33,3                      |                            |                                               |
| 19                    | 6          | 10,5        | 43,9                      |                            |                                               |
| 20                    | 7          | 12,3        | 56,1                      |                            |                                               |
| 21                    | 6          | 10,5        | 66,7                      |                            |                                               |
| 22                    | 6          | 10,5        | 77,2                      |                            | 43,8%                                         |
| 23                    | 6          | 10,5        | 87,7                      |                            |                                               |
| 24                    | 3          | 5,3         | 93,0                      |                            |                                               |
| 25                    | 2          | 3,5         | 96,5                      |                            |                                               |
| 26                    | 2          | 3,5         | 100,0                     |                            |                                               |
| Total                 | 57         | 100,0       |                           |                            |                                               |

Através da análise do quadro 9, pode-se verificar os valores estatísticos da média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo e soma do total da escala da autoestima profissional dos professores e de todas as dimensões correspondentes: *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão 1); *satisfação pessoal nas relações profissionais* (Dimensão 2); *percepção do reconhecimento pelos outros* (Dimensão 3) e *relação com os alunos* (Dimensão 4).

O diferenciador semântico desta escala varia entre 1 e 6, uma vez que vão ser utilizados os somatórios obtidos quer no total da escala, quer nas diferentes dimensões (valores absolutos). No total da escala, os valores sobre a autoestima profissional dos professores estão compreendidos entre 12 e 72, sendo o ponto médio desta escala de 36, o que significa que acima deste valor a autoestima profissional dos professores é positiva e que abaixo deste valor a autoestima profissional dos professores é negativa. Para as diferentes dimensões os valores variam entre 3 e 18, sendo o valor 9 o valor médio, o que significa que a partir do valor 9 considera-se que a autoestima profissional é positiva e abaixo deste valor é negativa.

Numa análise referente ao total da escala e nas diferentes dimensões pode-se observar através da análise do quadro 9, que a média para o *total da escala da autoestima profissional* é de 57,39; a dimensão *sentimento de competência e capacidade* apresenta a média de 14,96; a dimensão *satisfação pessoal nas relações profissionais* apresenta 12,86 como valor de média; a dimensão *percepção do reconhecimento pelos outros* apresenta tem como média o valor de 14,40 e para a dimensão *relação com os alunos* a média é de 14,96.

Quadro 9 - Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico

|               | Total da escala da Autoestima Profissional dos professores | Dimensão 1 Sentimento de competência e capacidade | Dimensão 2 Satisfação pessoal nas relações profissionais | Dimensão 3 Percepção do reconhecimento pelos outros | Dimensão 4 Relação com os alunos |
|---------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|
| Média         | <b>57,39</b>                                               | <b>14,96</b>                                      | <b>12,86</b>                                             | <b>14,40</b>                                        | <b>14,96</b>                     |
| Mediana       | 59,00                                                      | 15,00                                             | 13,00                                                    | 15,00                                               | 15,00                            |
| Moda          | 60                                                         | 16                                                | 16                                                       | 15                                                  | 16                               |
| Desvio Padrão | 7,075                                                      | 1,973                                             | 3,701                                                    | 2,306                                               | 1,945                            |
| Mínimo        | 42                                                         | 10                                                | 3                                                        | 7                                                   | 10                               |
| Máximo        | 71                                                         | 18                                                | 18                                                       | 18                                                  | 18                               |
| Soma          | 3271                                                       | 853                                               | 733                                                      | 821                                                 | 853                              |

Logo, conclui-se que todos os sujeitos têm, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões, valores acima da média. Desta forma, todos têm uma boa autoestima profissional.

Após o que foi referido anteriormente, apresenta-se uma análise relativamente aos dados deste estudo, quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões.

Através da análise do quadro 10, pode-se verificar que os resultados *do total da escala da autoestima profissional dos professores* variam entre 42 e 71, sendo o ponto médio o valor 36. Deste modo, pode-se concluir que 100% dos sujeitos apresenta uma autoestima profissional positiva pois todos os sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio da escala.

Em relação à média obtida no *total da escala da autoestima profissional dos professores* (ver quadro 9), observa-se que 54,3% dos sujeitos têm a autoestima acima da média, 40,4% dos sujeitos têm a autoestima abaixo da média e que 5,3% dos sujeitos têm a autoestima dentro da média.

Quadro 10 - Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico

| Resultados Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa | Percentagem ponto médio | Percentagem referente à média da escala |
|--------------------|------------|-------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 42                 | 1          | 1,8         | 1,8                    | 100%                    | 40,4%                                   |
| 44                 | 1          | 1,8         | 3,5                    |                         |                                         |
| 45                 | 1          | 1,8         | 5,3                    |                         |                                         |
| 46                 | 2          | 3,5         | 8,8                    |                         |                                         |
| 48                 | 3          | 5,3         | 14,0                   |                         |                                         |
| 49                 | 1          | 1,8         | 15,8                   |                         |                                         |
| 50                 | 2          | 3,5         | 19,3                   |                         |                                         |
| 52                 | 5          | 8,8         | 28,1                   |                         |                                         |
| 53                 | 2          | 3,5         | 31,6                   |                         |                                         |
| 54                 | 1          | 1,8         | 33,3                   |                         |                                         |
| 55                 | 2          | 3,5         | 36,8                   |                         |                                         |
| 56                 | 2          | 3,5         | 40,4                   |                         |                                         |
| 57                 | 3          | 5,3         | 45,6                   |                         | 5,3%                                    |
| 58                 | 2          | 3,5         | 49,1                   |                         | 54,3%                                   |
| 59                 | 5          | 8,8         | 57,9                   |                         |                                         |
| 60                 | 6          | 10,5        | 68,4                   |                         |                                         |
| 61                 | 3          | 5,3         | 73,7                   |                         |                                         |
| 62                 | 2          | 3,5         | 77,2                   |                         |                                         |
| 63                 | 3          | 5,3         | 82,5                   |                         |                                         |
| 64                 | 2          | 3,5         | 86,0                   |                         |                                         |
| 65                 | 1          | 1,8         | 87,7                   |                         |                                         |
| 66                 | 1          | 1,8         | 89,5                   |                         |                                         |
| 67                 | 1          | 1,8         | 91,2                   |                         |                                         |
| 68                 | 1          | 1,8         | 93,0                   |                         |                                         |
| 69                 | 1          | 1,8         | 94,7                   |                         |                                         |
| 70                 | 1          | 1,8         | 96,5                   |                         |                                         |
| 71                 | 2          | 3,5         | 100,0                  |                         |                                         |
| Total              | 57         | 100,0       |                        |                         |                                         |

Numa análise de dimensão a dimensão, verifica-se que em relação à dimensão *sentimento de competência e capacidade* – Dimensão 1 (ver quadro 11), os valores variam entre 10 e 18, apresentando o ponto médio de 9, assim, 100% dos sujeitos têm sentimento de competência e capacidade positivo pois todos os sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio da dimensão.

Ao realizar uma análise tendo em consideração a média obtida para esta dimensão (ver quadro 9), observa-se que 43,8% dos sujeitos têm a autoestima em relação ao sentimento de competência e capacidade acima da média, 40,4% dos sujeitos têm a autoestima em relação ao sentimento de competência e capacidade abaixo da média e 15,8% dos sujeitos em relação ao sentimento de competência e capacidade estão dentro da média.

*Quadro 11 - Análise descritiva do sentimento de competência e capacidade dos professores do ensino básico (Dimensão 1)*

| Resultados Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa | Percentagem ponto médio | Percentagem referente à média da escala |
|--------------------|------------|-------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 10                 | 1          | 1,8         | 1,8                    | 100%                    | 40,4%                                   |
| 11                 | 1          | 1,8         | 3,5                    |                         |                                         |
| 12                 | 5          | 8,8         | 12,3                   |                         |                                         |
| 13                 | 6          | 10,5        | 22,8                   |                         |                                         |
| 14                 | 10         | 17,5        | 40,4                   |                         | 15,8%                                   |
| 15                 | 9          | 15,8        | 56,1                   |                         |                                         |
| 16                 | 14         | 24,6        | 80,7                   |                         | 43,8%                                   |
| 17                 | 3          | 5,3         | 86,0                   |                         |                                         |
| 18                 | 8          | 14,0        | 100,0                  |                         |                                         |
| Total              | 57         | 100,0       |                        |                         |                                         |

Em relação à dimensão *satisfação pessoal nas relações profissionais* – Dimensão 2 (ver quadro 12), observa-se que os valores variam entre 3 e 18, sendo o valor 9 o ponto médio desta dimensão. Assim sendo, 84,2% dos sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio (9), logo têm satisfação pessoal nas relações profissionais positiva e 15,8% dos sujeitos apresentam resultados abaixo do ponto médio (<9), o que significa que têm autoestima profissional negativa.

Numa análise relativamente aos resultados obtidos em relação à média desta dimensão (ver quadro 9), verifica-se que 47,3% dos sujeitos têm a autoestima em relação à satisfação pessoal nas relações profissionais acima da média, que 43,9% dos sujeitos têm a autoestima em relação à satisfação pessoal nas relações profissionais abaixo da média e que 8,8% dos sujeitos estão dentro da média.

Quadro 12 - Análise descritiva da satisfação pessoal nas relações profissionais (Dimensão 2)

| Resultados Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa | Percentagem ponto médio | Percentagem referente à média da escala |
|--------------------|------------|-------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 3                  | 3          | 5,3         | 5,3                    | 15,8%                   | 43,9%                                   |
| 9                  | 6          | 10,5        | 15,8                   |                         |                                         |
| 10                 | 7          | 12,3        | 28,1                   |                         |                                         |
| 11                 | 4          | 7,0         | 35,1                   |                         |                                         |
| 12                 | 5          | 8,8         | 43,9                   |                         |                                         |
| 13                 | 5          | 8,8         | 52,6                   | 84,2%                   | 8,8%                                    |
| 14                 | 5          | 8,8         | 61,4                   |                         |                                         |
| 15                 | 5          | 8,8         | 70,2                   |                         |                                         |
| 16                 | 9          | 15,8        | 86,0                   |                         |                                         |
| 17                 | 2          | 3,5         | 89,5                   |                         |                                         |
| 18                 | 6          | 10,5        | 100,0                  |                         |                                         |
| Total              | 57         | 100,0       |                        |                         |                                         |

Relativamente à dimensão *percepção do reconhecimento pelos outros* – Dimensão 3 (ver quadro 13), verifica-se que os valores variam entre 7 e 18, tendo como ponto médio o valor 9. Desta forma, 96,5% dos sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio (9), logo têm uma percepção do reconhecimento pelos outros positiva, sendo estes a maioria, e 3,5% apresentam resultados abaixo do ponto médio (<9), o que significa que têm uma percepção do reconhecimento pelos outros negativa.

Ao realizar uma análise para esta dimensão tendo em consideração a média obtida (ver quadro 9), observa-se que 42,1% dos sujeitos têm uma percepção do reconhecimento pelos outros acima da média, 26,3% dos sujeitos têm uma percepção do reconhecimento pelos outros abaixo da média e 15,8% dos sujeitos estão dentro da média.

*Quadro 13 - Análise descritiva da percepção do reconhecimento pelos outros (Dimensão 3)*

| Resultados<br>Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>Cumulativa | Percentagem<br>ponto médio | Percentagem<br>referente à média<br>da escala |
|-----------------------|------------|-------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------|
| 7                     | 2          | 3,5         | 3,5                       | 3,5%                       | 26,3%                                         |
| 10                    | 1          | 1,8         | 5,3                       | 96,5%                      |                                               |
| 11                    | 2          | 3,5         | 8,8                       |                            |                                               |
| 12                    | 4          | 7,0         | 15,8                      |                            |                                               |
| 13                    | 6          | 10,5        | 26,3                      |                            |                                               |
| 14                    | 9          | 15,8        | 42,1                      |                            | 15,8%                                         |
| 15                    | 18         | 31,6        | 73,7                      |                            | 42,1%                                         |
| 16                    | 7          | 12,3        | 86,0                      |                            |                                               |
| 17                    | 3          | 5,3         | 91,2                      |                            |                                               |
| 18                    | 5          | 8,8         | 100,0                     |                            |                                               |
| Total                 | 57         | 100,0       |                           |                            |                                               |



Através da análise do quadro 14, pode-se verificar que os resultados da dimensão *relação com os alunos* – Dimensão 4 variam entre 10 e 18, tendo como ponto médio o valor 9. Deste modo, pode-se concluir que 100% dos sujeitos exibem valores positivos na relação com os alunos pois todos os sujeitos apresentam resultados acima do ponto médio da dimensão.

Numa análise desta dimensão, mais concretamente em relação aos resultados obtidos em relação à média desta dimensão (ver quadro 9), verifica-se que 49,2% dos sujeitos apresentam valores acima da média, 36,8% dos sujeitos apresentam valores abaixo da média e que 14,0% dos sujeitos estão dentro da média.

Quadro 14 - Análise descritiva da relação com os alunos (Dimensão 4)

| Resultados Válidos | Frequência | Percentagem | Percentagem Cumulativa | Percentagem ponto médio | Percentagem referente à média da escala |
|--------------------|------------|-------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 10                 | 1          | 1,8         | 1,8                    | 100%                    | 36,8%                                   |
| 11                 | 3          | 5,3         | 7,0                    |                         |                                         |
| 12                 | 4          | 7,0         | 14,0                   |                         |                                         |
| 13                 | 3          | 5,3         | 19,3                   |                         |                                         |
| 14                 | 10         | 17,5        | 36,8                   |                         | 14,0%                                   |
| 15                 | 8          | 14,0        | 50,9                   |                         |                                         |
| 16                 | 17         | 29,8        | 80,7                   |                         | 49,2%                                   |
| 17                 | 7          | 12,3        | 93,0                   |                         |                                         |
| 18                 | 4          | 7,0         | 100,0                  |                         |                                         |
| Total              | 57         | 100,0       |                        |                         |                                         |

Assim sendo, de acordo com os dados obtidos, pode-se afirmar que em relação às percepções/ representações, todos os sujeitos da amostra apresentam valores acima da média da escala, apresentando percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA. No entanto, verifica-se que, apenas na dimensão *negociação* (Dimensão 3), presente no quadro 6, existe uma maior percentagem de sujeitos abaixo da média.

Em relação à autoestima profissional dos professores, verifica-se que todos os sujeitos da amostra usufruem de uma boa autoestima profissional visto que, tanto para o total da escala como para as diversas dimensões, os sujeitos apresentam valores acima da média.

## 1.2. Testagem das hipóteses.

Após a análise descritiva das duas escalas utilizadas nesta investigação apresenta-se em seguida os resultados referentes à testagem das hipóteses. No tratamento das hipóteses, a apresentação dos resultados teve por base uma análise estatística paramétrica, com a utilização de testes de diferenças de médias (*t-student* para dois grupos amostrais independentes e *ANOVA II* para *k* amostras independentes). Quando não se verificou homogeneidade na variância, no teste de *Levene*, utilizou-se o teste de *Kruskal Wallis* para *k* amostras independentes e o valor do *t-student* com correção para dois grupos amostrais independentes. Assim, no que concerne à análise dos resultados é tido em consideração um nível de significância  $p < ,05$ , sendo  $p < ,01$ , prontamente muito significativo.

Para a primeira hipótese (H1 – Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o nível de ensino que lecionam (1.º, 2.º ou 3.º Ciclo)), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H01 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o nível de ensino que lecionam (1.º, 2.º ou 3.º Ciclo).**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de diferenças de médias *ANOVAII* uma vez que existem três grupos amostrais independentes.

Utilizou-se igualmente um teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste de *Tukey* e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Quadro 15 - Análise dos resultados referentes à hipótese H01

|                                                                                            | Níveis de ensino que leciona | N  | Média  | Teste de Levene |      | ANOVA II |     |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|--------|-----------------|------|----------|-----|-------------|
|                                                                                            |                              |    |        | L               | Sig. | F        | df. | Sig.        |
| Percepções/representações dos professores                                                  | 1º Ciclo                     | 20 | 111,45 | ,217            | ,806 | 6,496    | 54  | <b>,003</b> |
|                                                                                            | 2º Ciclo                     | 18 | 99,28  |                 |      |          |     |             |
|                                                                                            | 3º Ciclo                     | 19 | 95,89  |                 |      |          |     |             |
| Total da escala                                                                            |                              | 57 | 102,42 |                 |      |          |     |             |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno (D1)         | 1º Ciclo                     | 20 | 24,20  | ,843            | ,436 | 6,184    | 54  | <b>,004</b> |
|                                                                                            | 2º Ciclo                     | 18 | 20,50  |                 |      |          |     |             |
|                                                                                            | 3º Ciclo                     | 19 | 20,95  |                 |      |          |     |             |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno (D2)     | 1º Ciclo                     | 20 | 24,55  | 1,127           | ,332 | 6,210    | 54  | <b>,004</b> |
|                                                                                            | 2º Ciclo                     | 18 | 21,06  |                 |      |          |     |             |
|                                                                                            | 3º Ciclo                     | 19 | 21,26  |                 |      |          |     |             |
| Percepções/representações dos professores face à negociação (D3)                           | 1º Ciclo                     | 20 | 16,80  | ,418            | ,660 | 4,213    | 54  | <b>,020</b> |
|                                                                                            | 2º Ciclo                     | 18 | 14,67  |                 |      |          |     |             |
|                                                                                            | 3º Ciclo                     | 19 | 12,74  |                 |      |          |     |             |
| Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem (D4)                    | 1º Ciclo                     | 20 | 25,00  | 1,747           | ,184 | 1,488    | 54  | ,235        |
|                                                                                            | 2º Ciclo                     | 18 | 23,06  |                 |      |          |     |             |
|                                                                                            | 3º Ciclo                     | 19 | 23,95  |                 |      |          |     |             |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor (D5) | 1º Ciclo                     | 20 | 20,90  | ,116            | ,891 | 2,354    | 54  | ,105        |
|                                                                                            | 2º Ciclo                     | 18 | 19,89  |                 |      |          |     |             |
|                                                                                            | 3º Ciclo                     | 19 | 18,58  |                 |      |          |     |             |

Assim, como se pode observar no quadro 15, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões, não se observam diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene* ([Total da escala:  $L=,217$ ; (54);  $p=,806$ ]; [D1:  $L=,843$ ; (54);  $p=,436$ ]; [D2:  $L=1,127$ ; (54);  $p=,332$ ]; [D3:  $L=,418$ ; (54);  $p=,660$ ]; [D4:  $L=1,747$ ; (54);  $p=,184$ ]; [D5:  $L=,116$ ; (54);  $p=,891$ ]). Logo, há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados, podendo-se utilizar *ANOVA II*.

Como se pode ver no quadro 15, existem diferenças estatisticamente significativas, no teste *ANOVA II*, quer para o total da escala [ $F=6,496$ ; (54);  $p=,003$ ], como para as dimensões 1, 2 e 3 ([D1:  $F=6,184$ ; (54);  $p=,004$ ]; [D2:  $F=6,210$ ; (54);  $p=,004$ ]; ([D3:  $F=4,213$ ; (54);  $p=,020$ ]).

Logo, rejeita-se, parcialmente, a hipótese estatística H01, ou seja, nestes casos os níveis de ensino influenciam significativamente o total das percepções/representações dos professores face à aprendizagem de alunos com PHDA, bem como para a Dimensão 1 (percepções/representações dos professores face à *interdependência aluno/aluno*), Dimensão 2 (percepções/representações dos professores face à *interdependência professor/aluno*) e Dimensão 3 (percepções/representações dos professores face à *negociação*).

Para as dimensões 4 (percepções/representações dos professores face à *meta-aprendizagem*) e 5 (percepções/representações dos professores face à *interdependência professor/professor*) ([D4:  $F=1,488$ ; (54);  $p=,235$ ]; ([D5:  $F=2,354$ ; (54);  $p=,105$ ]) não existem diferenças estatisticamente significativas, logo aceita-se a hipótese estatística H01 para estas situações, ou seja, para a meta-aprendizagem e interdependência professor/professor, o nível de ensino que o professor leciona não tem influência significativa nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção.

Quadro 16 – Resultados do teste de Tukey

|                                                              | Níveis de ensino que leciona | Níveis de ensino | Tukey HSD   |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------|-------------|
|                                                              |                              |                  | Sig.        |
| Total da escala de percepções/representações dos professores | 1º Ciclo                     | 2º Ciclo         | <b>,029</b> |
|                                                              |                              | 3º Ciclo         | <b>,003</b> |
|                                                              | 2º Ciclo                     | 1º Ciclo         | <b>,029</b> |
|                                                              |                              | 3º Ciclo         | ,750        |
|                                                              | 3º Ciclo                     | 1º Ciclo         | <b>,003</b> |
|                                                              |                              | 2º Ciclo         | ,750        |

Numa análise mais profunda, ao utilizar o teste de *Tukey* (quadro 16) verifica-se que as diferenças estatisticamente significativas se encontram entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo e entre o 1º Ciclo e 3º Ciclo.

Através do quadro 15, apesar de existirem diferenças significativas entre o 1º e o 2º Ciclo no total da escala das percepções/representações, verifica-se que é no 1º Ciclo que as percepções são mais favoráveis ( $\bar{x}$  1ºCiclo = 111,45;  $\bar{x}$  2º Ciclo = 99,28).

Em relação às diferenças estatisticamente significativas entre o 1ºCiclo e o 3ºCiclo, verifica-se que são os professores do 1º Ciclo que apresentam percepções/representações mais favoráveis ( $\bar{x}$  1ºCiclo = 111,45;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 95,89).

Relativamente às percepções/representações dos professores face à *meta-aprendizagem* (Dimensão 4) e percepções/representações dos professores face à *interdependência professor/professor* (Dimensão 5), apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas (ver quadro 15), verifica-se que em relação às percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem são os professores do 2ºCiclo, seguidos dos professores do 3º Ciclo que têm percepções mais favoráveis (D4:  $\bar{x}$  1ºCiclo = 25,00;  $\bar{x}$  2º

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

Ciclo = 23,06;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 23,95). Em relação às percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor, são os professores do 1º Ciclo que apresentam percepções/representações mais favoráveis (D5:  $\bar{x}$  1ºCiclo = 20,90;  $\bar{x}$  2º Ciclo = 19,89;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 18,58).

Para a segunda hipótese (H2 – Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a idade dos professores), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H02 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a sua idade.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student*, utilizando este com correção quando não se verifica homogeneidade na variância, e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Quadro 17 – Análise dos resultados referentes à hipótese H02

|                                                                                            | Idade agrupada  | N  | Média  | Desvio Padrão | Teste de Levene |             | t-student |     |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|--------|---------------|-----------------|-------------|-----------|-----|------|
|                                                                                            |                 |    |        |               | L               | Sig.        | t         | df. | Sig. |
| Total da escala de Percepções/representações dos professores                               | Até 45 anos     | 30 | 102,10 | 14,375        | ,237            | ,628        | -,163     | 55  | ,871 |
|                                                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 102,78 | 16,983        |                 |             |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno (D1)         | Até 45 anos     | 30 | 22,07  | 3,140         | 5,437           | <b>,023</b> | ,237      | 55  | ,814 |
|                                                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 21,81  | 4,650         |                 |             |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno (D2)     | Até 45 anos     | 30 | 22,70  | 3,186         | 2,895           | ,095        | ,733      | 55  | ,467 |
|                                                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 21,96  | 4,372         |                 |             |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à negociação (D3)                           | Até 45 anos     | 30 | 14,90  | 4,693         | ,013            | ,910        | ,219      | 55  | ,828 |
|                                                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 14,63  | 4,617         |                 |             |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem (D4)                    | Até 45 anos     | 30 | 23,87  | 3,126         | ,160            | ,691        | -,379     | 55  | ,706 |
|                                                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 24,22  | 3,945         |                 |             |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor (D5) | Até 45 anos     | 30 | 19,57  | 3,401         | ,217            | ,643        | -,555     | 55  | ,581 |
|                                                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 20,07  | 3,496         |                 |             |           |     |      |

Em relação à dimensão *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1) verificam-se diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao teste de *Levene* (ver quadro 17). Logo, só para esta dimensão não há homogeneidade na variância ([D1:  $L=5,437$ ;  $p=,023$ ]).

Para o total da escala e restantes dimensões não há diferenças estatisticamente significativas, em relação ao teste de *Levene*. Assim, pode-se afirmar que se verifica homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. ([Total da escala:  $L=,237$ ;  $p=,628$ ]; [D2:  $L=2,895$ ;  $p=,095$ ]; [D3:  $L=,013$ ;  $p=,910$ ]; [D4:  $L=,160$ ;  $p=,691$ ]; [D5:  $L=,217$ ;  $p=,643$ ]).

Ao analisar os resultados do *t-student* (ver quadro 17) verifica-se que estes não apresentam diferenças estatisticamente significativas quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões, logo aceita-se a hipótese nula, ou seja, a idade dos professores não interfere, no caso deste estudo, nas percepções/representações dos professores face à aprendizagem de alunos com PHDA. ([Total da escala:  $t=-,163$ ; (55);  $p=,871$ ]; [D1:  $t=,237$ ; (55);  $p=,814$ ]; [D2:  $t=,733$ ; (55);  $p=,467$ ]; [D3:  $t=,219$ ; (55);  $p=,828$ ]; [D4:  $t=-,379$ ; (55);  $p=,706$ ]; [D5:  $t=-,555$ ; (55);  $p=,581$ ]).

Numa análise mais profunda, ao quadro 17, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas verifica-se que para o total da escala, para as dimensões 4 (dimensão *meta-aprendizagem*) e 5 (dimensão *interdependência professor/professor*) são os professores com 46 ou mais anos que apresentam percepções/representações mais favoráveis. ([Total da escala de percepções/representações dos professores:  $\bar{x}$  até 45 anos = 102,10;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 102,78]; [D4:  $\bar{x}$  até 45 anos = 23,87;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 24,22]; [D5:  $\bar{x}$  até 45 anos = 19,57;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 20,07]).

Para as restantes dimensões, dimensão *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1), dimensão *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2) e dimensão *negociação* (Dimensão 3) verifica-se que são os professores com idade até 45 anos que apresentam percepções/representações mais favoráveis. ([D1:  $\bar{x}$  até 45 anos = 22,07;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 21,81]; [D2:  $\bar{x}$  até 45 anos = 22,70;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 21,96]; [D3:  $\bar{x}$  até 45 anos = 14,90;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 14,63]).

Para a terceira hipótese (H3 – Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H03 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student* e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Quadro 18 – Análise dos resultados referentes à hipótese H03

|                                                                                            |     | N  | Média  | Teste de Levene |      | t-student |     |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|--------|-----------------|------|-----------|-----|------|
|                                                                                            |     |    |        | L               | Sig. | t         | df. | Sig. |
| Total da escala de Percepções/representações dos professores                               | Sim | 25 | 102,56 | ,430            | ,515 | ,059      | 55  | ,953 |
|                                                                                            | Não | 32 | 102,31 |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno (D1)         | Sim | 25 | 22,00  | ,251            | ,618 | ,089      | 55  | ,929 |
|                                                                                            | Não | 32 | 21,91  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno (D2)     | Sim | 25 | 22,16  | ,286            | ,595 | -,335     | 55  | ,739 |
|                                                                                            | Não | 32 | 22,50  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à negociação (D3)                           | Sim | 25 | 15,16  | ,044            | ,835 | ,557      | 55  | ,580 |
|                                                                                            | Não | 32 | 14,47  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem (D4)                    | Sim | 25 | 23,88  | ,094            | ,761 | -,292     | 55  | ,771 |
|                                                                                            | Não | 32 | 24,16  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor (D5) | Sim | 25 | 20,56  | 1,465           | ,231 | 1,483     | 55  | ,144 |
|                                                                                            | Não | 32 | 19,22  |                 |      |           |     |      |

Através da observação do quadro 18, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*, tanto para o total da escala de percepções/representações dos professores como para as diferentes dimensões. Desta forma, considera-se que existe homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. ([Total da escala: L=,430; p=,515]; [D1: L=,251; p=,618]; [D2: L=,286; p=,595]; [D3: L=,044; p=,835]; [D4: L=,094; p=,761]; [D5: L=1,465; p=,231]).

Ao se realizar uma análise mais profunda ao quadro 18, respetivamente aos resultados do *t-student* observa-se que estes não apresentam diferenças estatisticamente significativas quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões, logo aceita-se a hipótese nula, ou seja, o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento não interfere, no caso deste estudo, nas percepções/representações dos professores face à aprendizagem de alunos com PHDA. ([Total da escala:  $t=,059$ ; (55);  $p=,953$ ]; [D1:  $t=,089$ ; (55);  $p=,929$ ]; [D2:  $t=-,335$ ; (55);  $p=,739$ ]; [D3:  $t=,557$ ; (55);  $p=,580$ ]; [D4:  $t=-,292$ ; (55);  $p=,771$ ]; [D5:  $t=1,483$ ; (55);  $p=,144$ ]).

No quadro 18, apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que no total da escala de percepções/representações dos professores, na *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1), na *negociação* (Dimensão 3) e na *interdependência professor/professor* (Dimensão 5) as percepções/representações dos professores do ensino básico são mais favoráveis nos professores que são/foram Coordenadores de Departamento ([Total da escala de percepções/representações dos professores:  $\bar{x}$  Sim = 102,56;  $\bar{x}$  Não = 102,31]; [D1:  $\bar{x}$  Sim = 22,00;  $\bar{x}$  Não = 21,91]; [D3:  $\bar{x}$  Sim = 15,16;  $\bar{x}$  Não = 14,47]; [D5:  $\bar{x}$  Sim = 20,56;  $\bar{x}$  Não = 19,22]).

Para a *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2) e para a *meta-aprendizagem* (Dimensão 4), as percepções/representações dos professores do ensino básico são mais favoráveis nos professores que não são/não foram Coordenadores de Departamento ([D2:  $\bar{x}$  Sim = 22,16;  $\bar{x}$  Não = 22,50]; [D4:  $\bar{x}$  Sim = 23,88;  $\bar{x}$  Não = 24,16]).



Para a quarta hipótese (H4 – Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H04 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student* e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

*Quadro 19- Análise dos resultados referentes à hipótese H04*

|                                                                                            |     | N  | Média  | Teste de Levene |      | t-student |     |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|--------|-----------------|------|-----------|-----|------|
|                                                                                            |     |    |        | L               | Sig. | t         | df. | Sig. |
| Total da escala de Percepções/representações dos professores                               | Sim | 32 | 102,41 | ,432            | ,514 | -,008     | 55  | ,994 |
|                                                                                            | Não | 25 | 102,44 |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno (D1)         | Sim | 32 | 22,22  | ,197            | ,659 | ,592      | 55  | ,556 |
|                                                                                            | Não | 25 | 21,60  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno (D2)     | Sim | 32 | 22,28  | ,000            | ,992 | -,156     | 55  | ,877 |
|                                                                                            | Não | 25 | 22,44  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à negociação (D3)                           | Sim | 32 | 14,69  | ,030            | ,863 | -,155     | 55  | ,878 |
|                                                                                            | Não | 25 | 14,88  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem (D4)                    | Sim | 32 | 24,06  | ,319            | ,575 | ,066      | 55  | ,948 |
|                                                                                            | Não | 25 | 24,00  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor (D5) | Sim | 32 | 20,09  | ,100            | ,753 | ,712      | 55  | ,480 |
|                                                                                            | Não | 25 | 19,44  |                 |      |           |     |      |

Ao se realizar a análise do quadro 19, observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*, quer para o total da escala de percepções/representações dos professores quer para as diferentes dimensões. Assim sendo, considera-se que existe homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. ([Total da escala: L=,432; p=,514]; [D1: L=,197; p=,659]; [D2: L=,000; p=,992]; [D3: L=,030; p=,863]; [D4: L=,319; p=,575]; [D5: L=,100; p=,753]).

Em relação aos resultados do *t-student* apresentados no quadro 19, verifica-se que estes não apresentam diferenças estatisticamente significativas quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões, desta forma aceita-se a hipótese estatística H04, ou seja, o

facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos não interfere, no caso deste estudo, nas percepções/representações dos professores face à aprendizagem de alunos com PHDA. ([Total da escala:  $t=-,008$ ; (55);  $p=,994$ ]; [D1:  $t=,592$ ; (55);  $p=,556$ ]; [D2:  $t=-,156$ ; (55);  $p=,877$ ]; [D3:  $t=-,155$ ; (55);  $p=,878$ ]; [D4:  $t=,066$ ; (55);  $p=,948$ ]; [D5:  $t=,712$ ; (55);  $p=,480$ ]).

Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas no quadro 19, verifica-se que no total da escala de percepções/representações dos professores, na dimensão *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2) e na dimensão *negociação* (Dimensão 3), as percepções/representações são mais favoráveis nos professores que não integram/não integraram os Conselhos Pedagógicos. ([Total da escala de percepções/representações dos professores:  $\bar{x}$  Sim = 102,41;  $\bar{x}$  Não = 102,44]; [D2:  $\bar{x}$  Sim = 22,28;  $\bar{x}$  Não = 22,44]; [D3:  $\bar{x}$  Sim = 14,69;  $\bar{x}$  Não = 14,88]).

No caso das restantes dimensões, ou seja, na *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1), na dimensão *meta-aprendizagem* (Dimensão 4), e na dimensão *interdependência professor/professor* (Dimensão 5), verifica-se que as percepções/representações são mais favoráveis nos professores que integram/integraram os Conselhos Pedagógicos. ([D1:  $\bar{x}$  Sim = 22,22;  $\bar{x}$  Não = 21,60]; [D4:  $\bar{x}$  Sim = 24,06;  $\bar{x}$  Não = 24,00]; [D5:  $\bar{x}$  Sim = 20,09;  $\bar{x}$  Não = 19,44]).

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

Para a quinta hipótese (H5 – Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a sua experiência profissional), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H05 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a sua experiência profissional.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student* e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Quadro 20- Análise dos resultados referentes à hipótese H05

|                                                                                            |                 | N  | Média  | Teste de Levene |      | t-student |     |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|--------|-----------------|------|-----------|-----|------|
|                                                                                            |                 |    |        | L               | Sig. | t         | df. | Sig. |
| Total da escala de Percepções/representações dos professores                               | Até 20 anos     | 25 | 103,72 | 2,251           | ,139 | ,555      | 55  | ,581 |
|                                                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 101,41 |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno (D1)         | Até 20 anos     | 25 | 22,48  | 2,746           | ,103 | ,912      | 55  | ,366 |
|                                                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 21,53  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno (D2)     | Até 20 anos     | 25 | 22,56  | 1,106           | ,298 | ,367      | 55  | ,715 |
|                                                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 22,19  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à negociação (D3)                           | Até 20 anos     | 25 | 15,12  | ,159            | ,692 | ,500      | 55  | ,619 |
|                                                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 14,50  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem (D4)                    | Até 20 anos     | 25 | 23,64  | ,725            | ,398 | -,748     | 55  | ,458 |
|                                                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 24,34  |                 |      |           |     |      |
| Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor (D5) | Até 20 anos     | 25 | 19,92  | 1,822           | ,183 | ,218      | 55  | ,828 |
|                                                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 19,72  |                 |      |           |     |      |

Através da análise do quadro 20, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*, tanto para o total da escala de percepções/representações dos professores como para as diferentes dimensões. Deste modo, considera-se que existe homogeneidade de variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. ([Total da escala: L=2,251; p=,139]; [D1: L=2,746; p=,103]; [D2: L=1,106; p=,298]; [D3: L=,159; p=,692]; [D4: L=,725; p=,398]; [D5: L=1,822; p=,183]).

Em relação aos resultados do *t-student* apresentados no quadro 20, verifica-se que estes não apresentam diferenças estatisticamente significativas quer para o total da escala quer

para as diferentes dimensões, desta forma aceita-se a hipótese nula, ou seja, a experiência profissional dos professores do ensino básico não interfere, no caso deste estudo, nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem de alunos com PHDA. ([Total da escala:  $t=-,555$ ; (55);  $p=,581$ ]; [D1:  $t=,912$ ; (55);  $p=,366$ ]; [D2:  $t=-,367$ ; (55);  $p=,715$ ]; [D3:  $t=,500$ ; (55);  $p=,619$ ]; [D4:  $t=-,748$ ; (55);  $p=,458$ ]; [D5:  $t=,218$ ; (55);  $p=,828$ ]).

No entanto, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas no quadro 20, observa-se que as percepções/representações dos professores do ensino básico são mais favoráveis nos professores que possuem até 20 anos de experiência profissional, no total da escala de percepções/representações dos professores, na dimensão da *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1), na dimensão *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2), na dimensão *negociação* (Dimensão 3) e na dimensão *interdependência professor/professor* (Dimensão 5) ([Total da escala de percepções/representações dos professores:  $\bar{x}$  até 20 anos = 103,72;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 101,41]; [D1:  $\bar{x}$  até 20 anos = 22,48;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 21,53]; [D2:  $\bar{x}$  até 20 anos = 22,56;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 22,19]; [D3:  $\bar{x}$  até 20 anos = 15,12;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 14,50]; [D5:  $\bar{x}$  até 20 anos = 20,09;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 19,44]).

Em relação à dimensão *meta-aprendizagem* (Dimensão 4), observa-se que as percepções/representações dos professores do ensino básico são mais favoráveis nos professores que possuem 21 ou mais anos de serviço (D4:  $\bar{x}$  até 20 anos = 23,64;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 24,34).

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Para a sexta hipótese (H6 – Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante os anos que trabalha no agrupamento), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H06 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante os anos que trabalha no agrupamento.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de diferença de médias *ANOVA II* uma vez que existem três grupos amostrais independentes e utilizou-se igualmente um teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

*Quadro 21 - Análise dos resultados referentes à hipótese H06*

|                                                                                                   |                 | N  | Média  | Teste de Levene |      | ANOVA II |     |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|--------|-----------------|------|----------|-----|------|
|                                                                                                   |                 |    |        | L               | Sig. | F        | df. | Sig. |
| Percepções/<br>representações dos professores                                                     | Menos de 5 anos | 26 | 105,08 | ,635            | ,534 | ,705     | 54  | ,499 |
|                                                                                                   | De 5 a 10 anos  | 15 | 99,73  |                 |      |          |     |      |
|                                                                                                   | Mais de 10 anos | 16 | 100,63 |                 |      |          |     |      |
|                                                                                                   | Total da escala | 57 | 102,42 |                 |      |          |     |      |
| Percepções/<br>representações dos professores face à<br>interdependência aluno/aluno (D1)         | Menos de 5 anos | 26 | 22,42  | ,371            | ,692 | ,570     | 54  | ,569 |
|                                                                                                   | De 5 a 10 anos  | 15 | 21,07  |                 |      |          |     |      |
|                                                                                                   | Mais de 10 anos | 16 | 22,00  |                 |      |          |     |      |
| Percepções/<br>representações dos professores face à<br>interdependência professor/aluno (D2)     | Menos de 5 anos | 26 | 22,96  | 1,548           | ,222 | ,643     | 54  | ,530 |
|                                                                                                   | De 5 a 10 anos  | 15 | 22,00  |                 |      |          |     |      |
|                                                                                                   | Mais de 10 anos | 16 | 21,69  |                 |      |          |     |      |
| Percepções/<br>representações dos professores face à<br>negociação (D3)                           | Menos de 5 anos | 26 | 15,88  | ,057            | ,945 | 1,427    | 54  | ,249 |
|                                                                                                   | De 5 a 10 anos  | 15 | 14,00  |                 |      |          |     |      |
|                                                                                                   | Mais de 10 anos | 16 | 13,69  |                 |      |          |     |      |
| Percepções/<br>representações dos professores face à<br>meta-aprendizagem (D4)                    | Menos de 5 anos | 26 | 23,92  | ,121            | ,886 | ,071     | 54  | ,931 |
|                                                                                                   | De 5 a 10 anos  | 15 | 24,33  |                 |      |          |     |      |
|                                                                                                   | Mais de 10 anos | 16 | 23,94  |                 |      |          |     |      |
| Percepções/<br>representações dos professores face à<br>interdependência professor/professor (D5) | Menos de 5 anos | 26 | 19,88  | ,279            | ,757 | ,265     | 54  | ,768 |
|                                                                                                   | De 5 a 10 anos  | 15 | 20,20  |                 |      |          |     |      |
|                                                                                                   | Mais de 10 anos | 16 | 19,31  |                 |      |          |     |      |

Na análise do teste de *Levene*, como se pode observar no quadro 21, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões, não se observam diferenças estatisticamente significativas. Logo, há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados ([Total da escala: L=,635; p=,534]; [D1: L=,371; p=,692]; [D2: L=1,548; p=,222]; [D3: L=,057; p=,945]; [D4: L=,121; p=,886]; [D5: L=,279; p=,757]).

Através do quadro 21, verifica-se que no teste de diferença de médias *ANOVA II* não existem diferenças estatisticamente significativas, quer para o total das percepções/representações como para as restantes dimensões logo aceita-se a hipótese estatística  $H_{06}$  para estas situações, ou seja, os anos que o professor trabalha no agrupamento não têm influência significativa nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção ([Total da escala:  $F=,705$ ; (54);  $p=,499$ ]; [D1:  $F=,570$ ; (54);  $p=,569$ ]; [D2:  $F=,643$ ; (54);  $p=,530$ ]; [D3:  $F=1,427$ ; (54);  $p=,249$ ]; [D4:  $F=,071$ ; (54);  $p=,931$ ]; [D5:  $F=,265$ ; (54);  $p=,768$ ]).

De acordo com o quadro 21, verifica-se que para o total da escala das percepções/representações como para as dimensões *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1), *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2) e *negociação* (Dimensão 3) os professores que estão há menos de 5 anos a trabalhar no agrupamento apresentam percepções mais favoráveis ([Total da escala das percepções/representações dos professores:  $\bar{x}$  menos de 5 anos = 105,08;  $\bar{x}$  de 5 a 10 anos = 99,73;  $\bar{x}$  mais de 10 anos = 100,42]; [D1:  $\bar{x}$  menos de 5 anos = 22,42;  $\bar{x}$  de 5 a 10 anos = 21,07;  $\bar{x}$  mais de 10 anos = 22,00]; [D2:  $\bar{x}$  menos de 5 anos = 22,96;  $\bar{x}$  de 5 a 10 anos = 22,00;  $\bar{x}$  mais de 10 anos = 21,69]; [D3:  $\bar{x}$  menos de 5 anos = 15,88;  $\bar{x}$  de 5 a 10 anos = 14,00;  $\bar{x}$  mais de 10 anos = 13,69]).

Relativamente às percepções/representações dos professores face à *meta-aprendizagem* (Dimensão 4) e das percepções/representações dos professores face à *interdependência professor/professor* (Dimensão 5), verifica-se que os professores que estão de 5 a 10 anos a trabalhar no agrupamento apresentam percepções mais favoráveis ([D4:  $\bar{x}$  menos de 5 anos = 23,92;  $\bar{x}$  de 5 a 10 anos = 24,33;  $\bar{x}$  mais de 10 anos = 23,94]; [D5:  $\bar{x}$  menos de 5 anos = 19,88;  $\bar{x}$  de 5 a 10 anos = 20,20;  $\bar{x}$  mais de 10 anos = 19,31] ).

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Para a sétima hipótese (H7 – Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o nível de ensino que lecionam (1.º, 2.º ou 3.º Ciclo)), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H07 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o nível de ensino que lecionam (1.º, 2.º ou 3.º Ciclo).**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de diferença de médias *ANOVA II* uma vez que existem três grupos amostrais independentes. Assim como também se utilizou o teste de *Levene* para analisar a homogeneidade na variância. Sempre que não se verificou homogeneidade na variância utilizou-se o Teste de *Kruskal Wallis*. Fez-se, também, uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

*Quadro 22 - Análise dos resultados referentes à hipótese H07*

|                                                    | Níveis de ensino que leciona | N  | Média | Teste de Levene |             | ANOVA II |     |             |
|----------------------------------------------------|------------------------------|----|-------|-----------------|-------------|----------|-----|-------------|
|                                                    |                              |    |       | L               | Sig.        | F        | df. | Sig.        |
| Autoestima profissional dos professores            | 1º Ciclo                     | 20 | 57,10 | 1,547           | ,222        | 1,085    | 54  | ,345        |
|                                                    | 2º Ciclo                     | 18 | 59,28 |                 |             |          |     |             |
|                                                    | 3º Ciclo                     | 19 | 55,89 |                 |             |          |     |             |
| Total da escala                                    |                              | 57 | 57,39 |                 |             |          |     |             |
| Sentimento de competência e capacidade (D1)        | 1º Ciclo                     | 20 | 15,35 | ,352            | ,705        | ,739     | 54  | ,482        |
|                                                    | 2º Ciclo                     | 18 | 14,94 |                 |             |          |     |             |
|                                                    | 3º Ciclo                     | 19 | 14,58 |                 |             |          |     |             |
| Satisfação pessoal nas relações profissionais (D2) | 1º Ciclo                     | 20 | 12,30 | 3,661           | <b>,032</b> | 2,016    | 54  | ,143        |
|                                                    | 2º Ciclo                     | 18 | 14,28 |                 |             |          |     |             |
|                                                    | 3º Ciclo                     | 19 | 12,11 |                 |             |          |     |             |
| Perceção do reconhecimento pelos outros (D3)       | 1º Ciclo                     | 20 | 13,85 | ,709            | ,497        | 1,461    | 54  | ,241        |
|                                                    | 2º Ciclo                     | 18 | 15,11 |                 |             |          |     |             |
|                                                    | 3º Ciclo                     | 19 | 14,32 |                 |             |          |     |             |
| Relação com os alunos (D4)                         | 1º Ciclo                     | 20 | 15,85 | ,032            | ,969        | 3,525    | 54  | <b>,036</b> |
|                                                    | 2º Ciclo                     | 18 | 14,39 |                 |             |          |     |             |
|                                                    | 3º Ciclo                     | 19 | 14,58 |                 |             |          |     |             |

Como se pode ver pelo quadro 22, relativamente ao teste de *Levene*, na *satisfação pessoal nas relações profissionais* (Dimensão 2) observam-se diferenças estatisticamente significativas, o que indica que não há homogeneidade na variância, logo utilizou-se o teste de *Kruskal Wallis*. No total da escala e nas restantes dimensões verifica-se homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados.

Como se pode ver na análise do teste *ANOVA II*, apenas na *relação com os alunos* (Dimensão 4) se observam diferenças estatisticamente significativas ([D4:  $F=3,525$ ; (54);  $p=,036$ ]).

Apenas para esta dimensão se rejeita a hipótese estatística H07, ou seja, os níveis de ensino influenciam a *relação com os alunos* (Dimensão 4) face à aprendizagem de alunos com PHDA.

Numa análise mais profunda verifica-se para a *relação com os alunos* (dimensão 4) verifica-se que a autoestima dos professores é mais elevada no 1º Ciclo (D4:  $\bar{x}$  1ºCiclo = 15,85;  $\bar{x}$  2º Ciclo = 14,39;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 14,58).

Para o total da escala da autoestima profissional dos professores, assim como para o *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão 1), para a *satisfação pessoal nas relações profissionais* (Dimensão 2) e para a *percepção do reconhecimento pelos outros* (Dimensão 3) não se observam diferenças estatisticamente significativas pelo que se aceita a hipótese estatística H07, ou seja, os níveis de ensino não influenciam a autoestima profissional dos professores, como está presente no quadro 22.

Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que no total da escala de autoestima profissional dos professores esta é mais elevada no 2º Ciclo, como se pode verificar no quadro 22 (Total da escala de autoestima profissional dos professores:  $\bar{x}$  1ºCiclo = 57,10;  $\bar{x}$  2º Ciclo = 59,28;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 55,89).

Relativamente ao *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão 1) verifica-se que a autoestima dos professores é mais elevada no 1º Ciclo (D1:  $\bar{x}$  1ºCiclo = 15,35;  $\bar{x}$  2º Ciclo = 14,94;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 14,58).

Em relação à *satisfação pessoal nas relações profissionais* (Dimensão 2) verifica-se que a autoestima dos professores é mais elevada no 2º Ciclo (D2:  $\bar{x}$  1ºCiclo = 12,30;  $\bar{x}$  2º Ciclo = 14,28;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 12,11).

No caso da *percepção do reconhecimento pelos outros* (Dimensão 3) verifica-se que a autoestima dos professores é mais elevada no 2º Ciclo (D3:  $\bar{x}$  1ºCiclo = 13,85;  $\bar{x}$  2º Ciclo = 15,11;  $\bar{x}$  3º Ciclo = 14,32).



Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Para a *relação com os alunos* (Dimensão 4), como se pode ver no quadro 23, não se observam diferenças estatisticamente significativas, deste modo, o nível de ensino que leciona não influencia esta dimensão.

*Quadro 23 - Análise descritiva dos resultados referentes à hipótese H07*

|                                                    | Níveis de ensino que leciona | N  | Média | Teste de Kruskal Wallis |     |      |
|----------------------------------------------------|------------------------------|----|-------|-------------------------|-----|------|
|                                                    |                              |    |       | K                       | df. | Sig. |
| Satisfação pessoal nas relações profissionais (D2) | 1º Ciclo                     | 20 | 27,50 | 3,572                   | 2   | ,168 |
|                                                    | 2º Ciclo                     | 18 | 34,89 |                         |     |      |
|                                                    | 3º Ciclo                     | 19 | 25,00 |                         |     |      |

Contudo, numa análise mais profunda apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, são os professores do 2ºCiclo que têm a autoestima profissional mais alta.

Para a oitava hipótese (H8 – Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a idade dos professores), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H08 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a idade dos professores.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student* para testar a hipótese e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Como se pode ver pelo quadro 24, quer para o total da escala da autoestima profissional dos professores quer para as diferentes dimensões não existem diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*. Logo, há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. ([Total da escala:  $L=,008$ ;  $p=,929$ ]; [D1:  $L=,079$ ;  $p=,779$ ]; [D2:  $L=,004$ ;  $p=,947$ ]; [D3:  $L=3,830$ ;  $p=,055$ ]; [D4:  $L=,436$ ;  $p=,512$ ]).

Quadro 24 – Análise dos resultados referentes à hipótese H08

|                                                            | Idade agrupada  | N  | Média | Teste de Levene |      | t-student |     |      |
|------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------|-----------------|------|-----------|-----|------|
|                                                            |                 |    |       | L               | Sig. | t         | df. | Sig. |
| Total da escala da Autoestima profissional dos professores | Até 45 anos     | 30 | 57,57 | ,008            | ,929 | ,201      | 55  | ,841 |
|                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 57,19 |                 |      |           |     |      |
| Sentimento de competência e capacidade (D1)                | Até 45 anos     | 30 | 15,17 | ,079            | ,779 | ,811      | 55  | ,421 |
|                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 14,74 |                 |      |           |     |      |
| Satisfação pessoal nas relações profissionais (D2)         | Até 45 anos     | 30 | 12,70 | ,004            | ,947 | -,341     | 55  | ,735 |
|                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 13,04 |                 |      |           |     |      |
| Percepção do reconhecimento pelos outros (D3)              | Até 45 anos     | 30 | 14,23 | 3,830           | ,055 | -,584     | 55  | ,562 |
|                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 14,59 |                 |      |           |     |      |
| Relação com os alunos (D4)                                 | Até 45 anos     | 30 | 15,30 | ,436            | ,512 | 1,382     | 55  | ,173 |
|                                                            | 46 ou mais anos | 27 | 14,59 |                 |      |           |     |      |

Na análise do *t-student* (ver quadro 24), também não se verificam diferenças estatisticamente significativas, logo, aceita-se a hipótese nula, ou seja, a autoestima profissional dos professores não é influenciada pela idade dos professores. ([Total da

escala:  $t=-,201$ ; (55);  $p=,841$ ]; [D1:  $t=,811$ ; (55);  $p=,421$ ]; [D2:  $t=-,341$ ; (55);  $p=,735$ ]; [D3:  $t=-,584$ ; (55);  $p=,562$ ]; [D4:  $t=1,382$ ; (55);  $p=,173$ ]).

Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se através do quadro 24, que para o total da escala, para a dimensão 1 e para a dimensão 4, são os professores com idade até 45 anos, que apresentam uma autoestima profissional mais favorável ([Total da escala de autoestima profissional dos professores:  $\bar{x}$  até 45 anos = 57,57;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 57,19]; [D1:  $\bar{x}$  até 45 anos = 15,17;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 14,74]; [D4:  $\bar{x}$  até 45 anos = 15,30;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 14,59]).

Para as restantes dimensões, ou seja, para as dimensões 2 e 3, são os professores com idade de 46 ou mais anos que apresentam uma autoestima profissional mais favorável ([D2:  $\bar{x}$  até 45 anos = 12,70;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 13,04]; [D3:  $\bar{x}$  até 45 anos = 14,23;  $\bar{x}$  46 ou mais anos = 14,59]).

Para a nona hipótese (H9 – Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H09 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de ser/ter sido ou não Coordenador de Departamento.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student* para testar a hipótese e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Quadro 25 - Análise dos resultados referentes à hipótese H09

|                                                            |     | N  | Média | Teste de Levene |      | t-student |     |      |
|------------------------------------------------------------|-----|----|-------|-----------------|------|-----------|-----|------|
|                                                            |     |    |       | L               | Sig. | t         | df. | Sig. |
| Total da escala de Autoestima profissional dos professores | Sim | 25 | 57,36 | ,942            | ,336 | -,024     | 55  | ,981 |
|                                                            | Não | 32 | 57,41 |                 |      |           |     |      |
| Sentimento de competência e capacidade (D1)                | Sim | 25 | 15,20 | 1,385           | ,249 | ,793      | 55  | ,431 |
|                                                            | Não | 32 | 14,78 |                 |      |           |     |      |
| Satisfação pessoal nas relações profissionais (D2)         | Sim | 25 | 12,56 | ,040            | ,842 | -,537     | 55  | ,593 |
|                                                            | Não | 32 | 13,09 |                 |      |           |     |      |
| Percepção do reconhecimento pelos outros (D3)              | Sim | 25 | 14,52 | 2,136           | ,150 | ,334      | 55  | ,739 |
|                                                            | Não | 32 | 14,31 |                 |      |           |     |      |
| Relação com os alunos (D4)                                 | Sim | 25 | 14,84 | ,000            | ,984 | -,425     | 55  | ,672 |
|                                                            | Não | 32 | 15,06 |                 |      |           |     |      |

De acordo com o que se pode observar no quadro 25, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*, quer para o total da escala de autoestima profissional dos professores como para as diferentes dimensões. Assim sendo, pode-se afirmar que existe homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. ([Total da escala: L=,942; p=,336]; [D1: L=1,385; p=,249]; [D2: L=,040; p=,842]; [D3: L=2,136; p=,150]; [D4: L=,000; p=,984]).

Através do quadro 25, verifica-se que os resultados do *t-student* não apresentam diferenças estatisticamente significativas quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões, assim sendo, aceita-se a hipótese nula, ou seja, o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento não interfere, no caso do nosso estudo, na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem de alunos com PHDA.

([Total da escala:  $t=-,024$ ; (55);  $p=,981$ ]; [D1:  $t=,793$ ; (55);  $p=,431$ ]; [D2:  $t=-,537$ ; (55);  $p=,593$ ]; [D3:  $t=,334$ ; (55);  $p=,739$ ]; [D4:  $t=-,425$ ; (55);  $p=,672$ ]).

Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas (ver quadro 25), observa-se que no total da escala de autoestima profissional dos professores, no *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão 1) e na *percepção do reconhecimento pelos outros* (Dimensão 3) os professores que são/foram Coordenadores de Departamento possuem uma autoestima profissional mais favorável ([Total da escala de autoestima profissional dos professores:  $\bar{x}$  Sim = 57,36;  $\bar{x}$  Não = 57,41]; [D1:  $\bar{x}$  Sim = 15,20;  $\bar{x}$  Não = 14,78]; [D3:  $\bar{x}$  Sim = 14,52;  $\bar{x}$  Não = 14,31]).

Em relação à *satisfação profissional nas relações profissionais* (Dimensão 2) e para a *relação com os alunos* (Dimensão 4), observa-se que a autoestima profissional dos professores é mais favorável nos professores que não exercem/não exerceram funções de Coordenador de Departamento ([D2:  $\bar{x}$  Sim = 12,56;  $\bar{x}$  Não = 13,09]; [D4:  $\bar{x}$  Sim = 14,84;  $\bar{x}$  Não = 15,06]).

Para a décima hipótese (H10 – Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H010 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student* para testar a hipótese e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Quadro 26- Análise dos resultados referentes à hipótese H010

|                                                            |     | N  | Média | Teste de Levene |             | t-student |     |      |
|------------------------------------------------------------|-----|----|-------|-----------------|-------------|-----------|-----|------|
|                                                            |     |    |       | L               | Sig.        | t         | df. | Sig. |
| Total da escala de Autoestima profissional dos professores | Sim | 32 | 57,34 | ,007            | ,933        | -,051     | 55  | ,960 |
|                                                            | Não | 25 | 57,44 |                 |             |           |     |      |
| Sentimento de competência e capacidade (D1)                | Sim | 32 | 15,00 | ,106            | ,746        | ,151      | 55  | ,881 |
|                                                            | Não | 25 | 14,92 |                 |             |           |     |      |
| Satisfação pessoal nas relações profissionais (D2)         | Sim | 32 | 12,78 | ,112            | ,739        | -,179     | 55  | ,858 |
|                                                            | Não | 25 | 12,96 |                 |             |           |     |      |
| Percepção do reconhecimento pelos outros (D3)              | Sim | 32 | 14,66 | 6,034           | <b>,017</b> | ,878      | 55  | ,386 |
|                                                            | Não | 25 | 14,08 |                 |             |           |     |      |
| Relação com os alunos (D4)                                 | Sim | 32 | 14,88 | ,060            | ,808        | -,392     | 55  | ,697 |
|                                                            | Não | 25 | 15,08 |                 |             |           |     |      |

Em relação à dimensão *percepção do reconhecimento pelos outros* (Dimensão 3) verificam-se diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao teste de *Levene* (ver quadro 26). Deste modo, só para esta dimensão não há homogeneidade na variância ([D3: L=6,034; p=,017]).

Para o total da escala e restantes dimensões não há diferenças estatisticamente significativas, em relação ao teste de *Levene*. Desta forma, pode-se afirmar que se verifica homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados ([Total da escala: L=,007; p=,933]; [D1: L=,106; p=,746]; [D2: L=,112; p=,739]; [D4: L=,060; p=,808]).

Segundo o quadro 26, os resultados do *t-student* não apresentam diferenças estatisticamente significativas quer para o total da escala quer para as diferentes

dimensões, logo aceita-se a hipótese nula, ou seja, o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos não interfere, no caso deste estudo, na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem de alunos com PHDA. ([Total da escala:  $t=-,051$ ; (55);  $p=,960$ ]; [D1:  $t=,151$ ; (55);  $p=,881$ ]; [D2:  $t=-,179$ ; (55);  $p=,858$ ]; [D3:  $t=,878$ ; (55);  $p=,386$ ]; [D4:  $t=-,392$ ; (55);  $p=,697$ ]).

Ao se realizar a análise do quadro 26, verifica-se que para o total da escala de autoestima profissional dos professores, para a dimensão *satisfação pessoal nas relações profissionais* (Dimensão 2) e para a dimensão *relação com os alunos* (Dimensão 4), os professores que não integram/não integraram os Conselhos Pedagógicos apresentam uma autoestima profissional mais favorável ([Total da escala de autoestima profissional dos professores:  $\bar{x}$  Sim = 57,34;  $\bar{x}$  Não = 57,44]; (D2:  $\bar{x}$  Sim = 12,78;  $\bar{x}$  Não = 12,96]; [D4:  $\bar{x}$  Sim = 14,88;  $\bar{x}$  Não = 15,08]).

No caso da dimensão *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão 1) e dimensão *percepção do reconhecimento pelos outros* (Dimensão 3), verifica-se que os professores que integram/integraram os Conselhos Pedagógicos apresentam uma autoestima profissional mais favorável ([D1:  $\bar{x}$  Sim = 15,00;  $\bar{x}$  Não = 14,92]; [D3:  $\bar{x}$  Sim = 14,66;  $\bar{x}$  Não = 14,08]).

Para a décima primeira hipótese (H11 – Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a sua experiência profissional), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H011 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante a sua experiência profissional.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância, o teste *t-student* para testar a hipótese e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

Quadro 27- Análise dos resultados referentes à hipótese H011

|                                                            |                 | N  | Média | Teste de Levene |             | t-student |     |      |
|------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------|-----------------|-------------|-----------|-----|------|
|                                                            |                 |    |       | L               | Sig.        | t         | df. | Sig. |
| Total da escala de Autoestima profissional dos professores | Até 20 anos     | 25 | 57,80 | 1,577           | ,214        | ,388      | 55  | ,700 |
|                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 57,06 |                 |             |           |     |      |
| Sentimento de competência e capacidade (D1)                | Até 20 anos     | 25 | 15,12 | 4,429           | <b>,040</b> | ,543      | 55  | ,589 |
|                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 14,84 |                 |             |           |     |      |
| Satisfação pessoal nas relações profissionais (D2)         | Até 20 anos     | 25 | 13,04 | 1,365           | ,248        | ,323      | 55  | ,748 |
|                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 12,72 |                 |             |           |     |      |
| Percepção do reconhecimento pelos outros (D3)              | Até 20 anos     | 25 | 14,16 | 1,833           | ,181        | -,702     | 55  | ,486 |
|                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 14,59 |                 |             |           |     |      |
| Relação com os alunos (D4)                                 | Até 20 anos     | 25 | 15,28 | 1,345           | ,251        | 1,082     | 55  | ,284 |
|                                                            | 21 ou mais anos | 32 | 14,72 |                 |             |           |     |      |

No caso da Dimensão 1, mais especificamente, na dimensão *sentimento de competência e capacidade* verificam-se diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao teste de *Levene* (ver quadro 27). Sendo assim, só para esta dimensão é que não há homogeneidade na variância ([D1: L=4,429; p=,040]).

No caso do total da escala e das restantes dimensões não se verificam diferenças estatisticamente significativas, em relação ao teste de *Levene*. Deste modo, pode-se afirmar que se verifica homogeneidade de variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados ([Total da escala: L=1,577; p=,214]; [D2: L=1,365; p=,248]; [D3: L=1,833; p=,181]; [D4: L=1,345; p=,251]).



De acordo com o quadro 27, os resultados do *t-student* não apresentam diferenças estatisticamente significativas quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões, logo aceita-se a hipótese nula, ou seja, a experiência profissional dos professores não interfere, no caso deste estudo, na autoestima profissional que os professores têm face à aprendizagem de alunos com PHDA ([Total da escala:  $t=,388$ ; (55);  $p=,700$ ]; [D1:  $t=,543$ ; (55);  $p=,589$ ]; [D2:  $t=,323$ ; (55);  $p=,748$ ]; [D3:  $t=-,702$ ; (55);  $p=,486$ ]; [D4:  $t=1,082$ ; (55);  $p=,284$ ]).

Ao se realizar a análise do quadro 27, verifica-se que para o total da escala a autoestima profissional, para a dimensão *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão 1), para a dimensão *satisfação pessoal nas relações profissionais* (Dimensão 2) e para a dimensão *relação com os alunos* (Dimensão 4), a autoestima profissional dos professores é mais favorável nos professores que possuem até 20 anos de experiência profissional ([Total da escala de autoestima profissional dos professores:  $\bar{x}$  até 20 anos = 57,80;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 57,06]; [D1:  $\bar{x}$  até 20 anos = 15,12;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 14,84]; [D2:  $\bar{x}$  até 20 anos = 13,04;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 12,72]; [D4:  $\bar{x}$  até 20 anos = 15,28;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 14,72]).

Na Dimensão 3, a dimensão *percepção do reconhecimento pelos outros*, observa-se que a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA, é mais favorável nos professores que possuem 21 ou mais anos de experiência profissional (D3:  $\bar{x}$  até 20 anos = 14,16;  $\bar{x}$  21 ou mais anos = 14,59).

Para a décima segunda hipótese (H12 – Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante os anos que trabalha no agrupamento), formulou-se a seguinte hipótese estatística:

**H012 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA consoante os anos que trabalha no agrupamento.**

Para testar esta hipótese utilizou-se o teste de diferença de médias *ANOVA II* uma vez que existem três grupos amostrais independentes e utilizou-se igualmente um teste de *Levene* para verificar a homogeneidade na variância e uma análise descritiva para analisar a tendência de respostas.

*Quadro 28 - Análise dos resultados referentes à hipótese H012*

|                                                            |                 | N  | Média | Teste de Levene |      | ANOVA II |     |      |
|------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------|-----------------|------|----------|-----|------|
|                                                            |                 |    |       | L               | Sig. | F        | df. | Sig. |
| Autoestima profissional dos professores<br>Total da escala | Menos de 5 anos | 26 | 56,85 | ,090            | ,914 | ,576     | 54  | ,566 |
|                                                            | De 5 a 10 anos  | 15 | 56,60 |                 |      |          |     |      |
|                                                            | Mais de 10 anos | 16 | 59,00 |                 |      |          |     |      |
|                                                            |                 | 57 | 57,39 |                 |      |          |     |      |
| Sentimento de competência e capacidade (D1)                | Menos de 5 anos | 26 | 14,96 | ,407            | ,668 | ,102     | 54  | ,903 |
|                                                            | De 5 a 10 anos  | 15 | 14,80 |                 |      |          |     |      |
|                                                            | Mais de 10 anos | 16 | 15,13 |                 |      |          |     |      |
| Satisfação pessoal nas relações profissionais (D2)         | Menos de 5 anos | 26 | 13,12 | 2,449           | ,096 | ,644     | 54  | ,529 |
|                                                            | De 5 a 10 anos  | 15 | 11,93 |                 |      |          |     |      |
|                                                            | Mais de 10 anos | 16 | 13,31 |                 |      |          |     |      |
| Percepção do reconhecimento pelos outros (D3)              | Menos de 5 anos | 26 | 13,73 | 1,011           | ,371 | 2,146    | 54  | ,127 |
|                                                            | De 5 a 10 anos  | 15 | 15,07 |                 |      |          |     |      |
|                                                            | Mais de 10 anos | 16 | 14,88 |                 |      |          |     |      |
| Relação com os alunos (D4)                                 | Menos de 5 anos | 26 | 14,85 | 1,404           | ,254 | ,349     | 54  | ,707 |
|                                                            | De 5 a 10 anos  | 15 | 14,80 |                 |      |          |     |      |
|                                                            | Mais de 10 anos | 16 | 15,31 |                 |      |          |     |      |

Através da análise do quadro 28, pode-se observar que não existem diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*, deste modo, existe homogeneidade na variância, ou seja homocedasticidade nos resultados ([Total da escala: L=,090; p=,914]; [D1: L=,407; p=,668]; [D2: L=2,449; p=,096]; [D3: L=1,011; p=,371]; [D4: L=1,404; p=,254]).

Como se pode ver na análise de *ANOVA II*, no quadro 28, também não se observam diferenças estatisticamente significativas ([Total da escala: F=,576; (54); p=,566]; [D1:

$F=,102$ ; (54);  $p=,903$ ]; [D2:  $F=,644$ ; (54);  $p=,529$ ]; [D3:  $F=2,146$ ; (54);  $p=,127$ ]; [D4:  $F=,349$ ; (54);  $p=,707$ )).

Assim sendo, aceita-se a hipótese estatística H012, ou seja, os anos que trabalha no agrupamento não interfere, no caso deste estudo, na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem de alunos com PHDA, quer para o total da escala quer para as diferentes dimensões.

Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que para o total da escala de autoestima profissional dos professores e para a dimensão *sentimento de competência e capacidade* (Dimensão 1), a dimensão *satisfação pessoal nas relações profissionais* (Dimensão 2) e a dimensão *relação com os alunos* (Dimensão 4) a autoestima profissional dos professores é mais favorável nos professores que trabalham à mais de 10 anos no agrupamento, como se pode verificar no quadro 28 ([Total da escala de autoestima profissional dos professores:  $\bar{x}$  Menos de 5 anos = 56,85;  $\bar{x}$  De 5 a 10 anos = 56,60;  $\bar{x}$  Mais de 10 anos = 59,00]; [D1:  $\bar{x}$  Menos de 5 anos = 14,96;  $\bar{x}$  De 5 a 10 anos = 14,80;  $\bar{x}$  Mais de 10 anos = 15,13]; [D2:  $\bar{x}$  Menos de 5 anos = 13,12;  $\bar{x}$  De 5 a 10 anos = 11,93;  $\bar{x}$  Mais de 10 anos = 13,31]; [D4:  $\bar{x}$  Menos de 5 anos = 14,85;  $\bar{x}$  De 5 a 10 anos = 14,80;  $\bar{x}$  Mais de 10 anos = 15,31]).

No caso da percepção do reconhecimento pelos outros (dimensão 3) verifica-se que a autoestima dos professores é mais favorável nos professores que trabalham entre 5 a 10 anos no agrupamento (D3:  $\bar{x}$  Menos de 5 anos = 13,73;  $\bar{x}$  De 5 a 10 anos = 15,07;  $\bar{x}$  Mais de 10 anos = 14,88).

## 2. Interpretação e discussão de resultados

*“O meu olhar é nítido como um girassol.*

*Tenho o costume de andar pelas estradas*

*Olhando para a direita e para a esquerda,*

*E de vez em quando olhando para trás...*

*E o que vejo a cada momento*

*É aquilo que nunca antes eu tinha visto,*

*E eu sei dar por isso muito bem...”*

(Pessoa, 1946, p.24).

Após a realização da análise dos dados recolhidos pretende-se, nesta etapa, efetuar uma síntese interpretativa dos mesmos, segundo o quadro teórico de referência.

Sabe-se que as representações sociais são expostas por vários autores, e vistas como “conhecimentos partilhados, social e culturalmente, que diferenciam e orientam o processo comunicativo interindividual e intergrupar” (Abric, 1989/2002; Gilly, 2002; Jodelet, 1984; Moscovici, 1961/2012; Vala, 1993/2002, 1997; citado por Gomes 2013, p.30) que as percepções, especificamente as dos professores, “se referem às representações mentais que os mesmos organizam sobre a realidade educativa onde intervêm” (Baptista, 2011, p.64) e, no caso da autoestima profissional esta é, segundo Jesus (1995) “o motivo para evitar o fracasso que frequentemente predomina, levando o docente a evidenciar altos níveis de ansiedade, e em consequência, inibir a sua ação perante a realização de tarefas” (Pedro et al., 2006, p.250).

Deste modo, o objetivo geral desta investigação é investigar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PHDA, o que implica uma preocupação constante no desenvolvimento e aplicação dos princípios base da Escola Inclusiva.

Do ponto de vista de Razera (2001) a PHDA é apenas uma disfunção na produção ou ação de neurotransmissores responsáveis pela atenção e não uma lesão. Segundo algumas hipóteses científicas, os lobos frontais que orientam a auto-organização, planeamento, crítica, censura, atenção e concentração, são as áreas mais afetadas do cérebro.

Já para Sauvé (2006), a PHDA   encarada como “uma síndrome neurobiológica que deriva de uma perturbação neuroquímica, que comporta tr s características principais: uma atenção inconstante, impulsividade verbal, motora e social e ainda hiperatividade” (p.20).

Assim, analisando os resultados obtidos na primeira fase da apresentação dos resultados, ou seja na análise descritiva das escalas, verificou-se que a maioria dos professores apresenta percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA, 96,5%, o que acontece também no caso da autoestima profissional, 100%. (ver quadro 3, p.128 e quadro 10, p.135).

Na análise das dimensões, observa-se a mesma tendência, quer numa escala quer noutra,   exceção da dimensão negociação, pertencente à escala de percepções/representações dos professores, onde 54,4% dos sujeitos têm valores abaixo do ponto médio da escala. (ver quadro 6, p.131)

O resultado obtido na primeira escala pode ser ocasionado pelo facto de o agrupamento escolhido trabalhar com crianças com NEE há bastante tempo pois, através da lei n  5/73, de 25 de julho, juntamente com a revolução do 25 de Abril de 1974 e da Constituição de 1976, foram constituídas Equipas de Ensino Especial, de acordo com Costa (1999) e Rodrigues (1999). Deve-se também considerar que através do Despacho Conjunto n.é 105/97, de 1 de julho foi possível a criação de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, permitindo aos alunos com NEE terem professores de apoio educativo que os acompanhassem.

Continuando numa perspetiva de Escola Inclusiva, com o Decreto- Lei n.é 3/08, de 7 de janeiro,   legislada a intervenção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, em que as escolas recebem todo um conjunto de população com diferentes características e são colocados professores de Educação Especial para atender e sensibilizar os professores do regular para as diferentes problemáticas que a escola acolhe.

Por outro lado, neste agrupamento, onde foi efetuado o estudo tem havido um quadro técnico que se tem mantido ao longo dos anos e que tem vindo a trabalhar com esta população. Logo, estes resultados vêm de acordo com a teoria apresentada em que o contacto, a experiência e o conhecimento permitem melhorar as percepções que se têm sobre determinadas situações, neste caso, sobre a inclusão de alunos com NEECP.

Relativamente à dimensão *negociação* (dimensão 3), presente na escala referente às percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula, neste caso de alunos com PHDA, verifica-se que 54,4% dos sujeitos, contra 45,6% dos sujeitos, apresentam percepções/representações negativas, ou seja, abaixo do ponto médio da escala, o que poderá indicar uma maior diretividade nas práticas de ensino da maioria dos professores.

Tendo em conta o que foi observado e, de acordo com a experiência no ensino, estes resultados podem estar relacionados com o tipo de comportamento apresentado pelos jovens, em que há um maior desinteresse pelas aprendizagens e a escola é vista como um centro de convívio e não como uma via de subida de estatuto pessoal, realização pessoal e profissional, pois Portugal encontra-se atualmente numa situação onde o desemprego e a instabilidade económica e social são bastante significativos. Como é revelado nos estudos realizados por Barkley (1990, citado por DuPaul et al., 2007) sobre o acompanhamento de crianças com PHDA até à adolescência, confirma-se que existe um elevado risco de estas crianças poderem apresentar um frágil desempenho académico e de estarem mais propícias ao abandono escolar, ou seja, de apresentarem taxas mais elevadas de abandono escolar do que os seus pares sem PHDA.

Atualmente, os cursos de formação de professores já têm nos seus currículos mais informação sobre as Necessidades Educativas Especiais, proporcionando aos professores com menos tempo de serviço, um maior conhecimento nesta área, logo, melhores percepções.

No caso da autoestima profissional dos professores, os resultados obtidos podem estar relacionados com o facto de existir uma percentagem significativa de professores pertencentes a esta amostra, apesar de a maioria ter até 45 anos, inclusive, com 11 a 30 anos de serviço e se encontrarem a trabalhar neste agrupamento durante bastantes anos o que lhes dá um *background*, uma maior segurança e confiança não só na lecionação como também nas estratégias e metodologias a aplicar, o que poderá contribuir para a autoestima profissional positiva.

Assim sendo, pode-se afirmar que os resultados obtidos nas duas escalas revelam que é de extrema importância a forma como o professor se sente em relação a si próprio e às aprendizagens dos seus alunos (Sprinthall & Sprinthall, 1993) e, como foi verificado no estudo realizado por Castelo-Branco et al. (2001) “os professores que revelavam maior

motivação para a docência e maior autoestima foram igualmente os que revelaram maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais” (in Pedro et al., 2006, p.251).

Em relação à segunda fase de análise dos resultados, foram testadas doze hipóteses, das quais 6 foram focadas nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem de alunos com PHDA na sala de aula e as restantes 6 na autoestima profissional dos professores, mas, contudo, todas tinham como objetivo verificar os efeitos das variáveis: nível de ensino que lecionam, idade dos professores, cargos (ser/ter sido Coordenador de Departamento; integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos), experiência profissional e anos que trabalha no agrupamento referido no estudo.

Em relação às percepções/representações na sala de aula, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na primeira hipótese, quer no total da escala, quer nas dimensões: *interdependência aluno/aluno* (Dimensão 1), *interdependência professor/aluno* (Dimensão 2) e dimensão *negociação* (Dimensão 3). Deste modo, pode-se afirmar que, para as situações mencionadas, o nível de ensino que os professores lecionam influencia significativamente as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA, verificando-se que as diferenças estatisticamente significativas se encontram entre o 1ºCiclo e o 2º Ciclo e também entre o 1ºCiclo e o 3ºCiclo, sendo que as representações no 1ºCiclo são, francamente, mais positivas do que nos outros ciclos.

Geralmente, dado o nível de exigência de cada nível de escolaridade, verifica-se que no 1ºCiclo existem mais alunos a frequentar o currículo geral com NEECP do que no 2º e 3º Ciclo. Logo, não só pelo que se encontra presente nos estudos nesta área, como parece óbvio que os professores do 1ºCiclo tenham representações mais favoráveis do que as dos restantes níveis visto que: o nível de exigência é inferior; as metodologias são mais concretizadas, ou seja, a criança experimenta mais, no 1ºCiclo; os ritmos de trabalhos são diferentes; existe uma relação professor-aluno mais próxima (visto tratar-se de uma relação de monodocência logo, de melhores percepções/representações).

Citado por Rodrigues (2006), Campos menciona que a profissão de professor carece de uma elevada mutabilidade visto que necessita de atuar autonomamente, planear e elaborar planos de intervenção em variadas condições. Para esta competência, tão criativa e complexa, ser desenvolvida, uma formação académica não é suficiente, é fundamental o desenvolvimento de uma formação profissional.

O facto de a formação possuir uma conexão estreita com as atitudes perante a adversidade dos alunos, é sustentada por Marchesi (2001). Deste modo, os professores necessitam de ter mais contacto e mais conhecimento sobre a diversidade dos alunos e ter as competências apropriadas para os poder ensinar.

É corroborado no estudo que operacionaliza a inclusão como um constructo instrumental, desenvolvido por Serra (2002) que existem diferenças nos resultados no que respeita à variável nível de ensino, visto que são verificadas representações mais elevadas em professores do ensino básico do que nos do ensino secundário. No entanto, apenas este estudo apresenta diferenças nas representações na relação entre a inclusão e o nível de ensino, segundo Gomes (2013).

Em relação à autoestima profissional dos professores, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas na hipótese que estuda o efeito que o nível de ensino que os professores lecionam provoca na autoestima profissional, mais especificamente, na relação com os alunos, o que permitiu que se verificasse que os professores do 1ºCiclo são aqueles que têm a autoestima mais elevada, facto este que pode ser justificado pelo facto de terem uma maior relação de proximidade com os alunos apresentando assim, nesta dimensão, valores mais elevados do que os professores que lecionam outros níveis de ensino.

Em todos os níveis, a autoimagem é sempre positiva mas, a monodocência vai provocar um melhor conhecimento do aluno, da família, da problemática em si, logo, o professor consegue ter mais à vontade, mais capacidade e mais confiança de intervir com a criança, daí poder ser mais positiva.

Como é mencionado por Gomes (2013), para Kyriacou e Sutcliffe (1978) quanto maior é a satisfação profissional mais elevada é a autoestima profissional e que os professores mais velhos e mais experientes revelam uma autoestima profissional mais elevada. No entanto, os professores que se encontram a meio da carreira apresentam uma menor autoestima profissional, segundo Gomes (2013), Chaplain e Cordeiro-Alves (1994).

De acordo com Burns (1982), quando um professor consegue desenvolver e executar os seus projetos e aspirações, como foi referido no enquadramento teórico, vai-se encontrar mais motivado e vai-se sentir realizado tanto a nível pessoal como profissional.

Em todas as outras hipóteses não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.



Este facto pode ser justificado segundo o que é defendido por Seco (2002), visto que este autor, como já foi referido, define a autoestima como a avaliação geral que o professor realiza sobre si mesmo. Deste modo, pode-se afirmar que todos os professores inquiridos se sentem satisfeitos, a nível profissional.

Deste modo, segundo os resultados obtidos nesta investigação, respetivamente à autoestima profissional dos professores do ensino básico, o facto de não se encontrar mais diferenças estatisticamente significativas pode ser baseada no que é defendido por Jesus et al. (1992), que expõe que um professor quando se encontra motivado, também consegue motivar os seus alunos e torná-los mais ativos no seu processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente harmonioso e estimulante, que influencia os comportamentos e onde todos se possam sentir satisfeitos com os aspetos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem.

Tal como é citado por Marques (2003), Beck e Hillmar asseguram que a capacidade que um professor tem para compreender e valorizar os seus alunos aumenta quanto mais positiva for a sua autoestima.

## V. Conclusões

*“O único ponto sobre o qual, à primeira vista, estamos todos de acordo é que nem todos estamos de acordo”*  
(Savater, 1991, p.26).

Este trabalho é o reflexo do que, ao longo deste mestrado, se pode aprender a partir de pilares de conhecimento que permitem percorrer um enriquecedor processo de evolução e consolidação de conteúdos.

Através deste estudo pretende-se contribuir, em certa parte, para um aprofundamento de conhecimentos, relativos à Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, ao ter conhecimento das percepções/representações e autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com esta temática.

Deste modo, de acordo com a questão de investigação “Será que as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção variam consoante o nível de ensino que lecionam e o facto de terem experiência com alunos com esta perturbação?” teve-se como objetivo primordial: Investigar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA e, como objetivos específicos: Comparar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante: o nível de ensino que lecionam: 1º, 2º ou 3º ciclo; a idade; o facto de ser/ter sido Coordenador de Departamento; o facto de integrar/ter integrado os Conselhos Pedagógicos; o número de anos de experiência profissional e, por fim, os anos que trabalha no agrupamento.

Posteriormente, foram elaboradas 12 hipóteses e escolhido o instrumento de recolha de dados que, neste estudo foram duas escalas da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão (2012), designadas por: As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e Autoestima profissional, o que levou à utilização de uma metodologia quantitativa, de carácter quasi-experimental e comparativo.

Neste estudo teve-se a colaboração de 57 professores de um Agrupamento de Escolas do concelho de Oeiras, do 1º ao 3º Ciclo.

Seguidamente à recolha de dados foi feita, numa primeira fase, a análise descritiva das escalas utilizadas e, numa segunda fase, o tratamento das hipóteses examinadas.

Com base no enquadramento teórico apresentado, foi realizada a descrição de todos os resultados obtidos, a sua discussão e interpretação dos mesmos.

Assim sendo, de acordo com a recolha de dados efetuada, da sua análise e respetiva interpretação, pode-se concluir que a maioria dos professores inquiridos apresenta percepções/representações e autoestima profissional positivas face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA.

Numa análise de dimensão a dimensão, verificou-se que, exceto na dimensão *negociação* (Dimensão 3) da escala de percepções/representações dos professores, todos os professores inquiridos apresentam valores acima do ponto médio da escala, em ambas as escalas.

Assim sendo, a reflexão sustentada por Beck e Hilmar, citados por Marques (2003), onde é defendido que os professores com um maior poder de compreensão, aceitação e valorização dos seus alunos são aqueles que apresentam uma maior autoestima profissional é verificada.

Em relação à segunda fase da apresentação dos resultados observou-se que o nível de ensino que os professores lecionam influencia significativamente as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA, sendo as representações no 1ºCiclo notoriamente mais positivas.

Este facto pode ser justificado pelo trabalho cooperativo que os professores do 1ºCiclo realizam, pois é se levado a acreditar por Thousand e Villa (1990) citados por Leitão, que:

num estudo sobre a necessidade de os professores necessitarem do apoio dos seus pares, no âmbito dos seus esforços de melhoria das práticas, verificaram que há uma forte conexão entre o sentimento de competência e capacidade dos professores e o facto de integrarem equipas de trabalho que se estruturam na base da cooperação, colaboração e apoio mútuo (2010, p.190).

No caso da autoestima profissional dos professores, verificou-se que os professores do 1º Ciclo apresentam uma autoestima mais elevada, respetivamente à relação que possuem com os seus alunos.

Os dados obtidos são fortalecidos por Villa (1988) quando refere que “as relações com os alunos representam um dos aspetos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores” (p.147).

Também Leitão menciona que:

os contactos interativos professor-aluno proporcionam experiências contingentes, os sentimentos de competência do professor são reforçados, já que avalia a sua competência a partir dos resultados das suas intervenções. Quando a sua intervenção põe termo a comportamentos não desejáveis ou desencadeia, nos seus alunos, comportamentos adequados e socialmente aceitáveis, os seus sentimentos de competência são reforçados (2010, p. 188).

Em relação às restantes variáveis, verificou-se que a autoestima profissional não era influenciada por nenhuma delas, isto pode dever-se, de um modo geral, ao facto da autoimagem dos professores inquiridos ser sempre positiva.

Mais uma vez, Beck et al., citados por Marques (2003), defendem que a capacidade dos professores de compreender e valorizar os seus alunos aumenta, se a sua autoestima profissional for mais positiva. Quem acaba por beneficiar da autoestima profissional positiva dos professores são os alunos, conforme é referido por Jesus (1995).

Face ao que foi referido no enquadramento teórico e, visto a importância que a autoestima profissional possui no desenvolvimento do trabalho de um professor e a sua influência nas aprendizagens dos alunos, é imprescindível que se tome consciência de que a implementação de escolas inclusivas tem uma relação muito vincada com o clima que se sente dentro da sala de aula e de como decorrem as aprendizagens, que são influenciadas pela satisfação profissional dos professores, mas principalmente, pela autoestima profissional dos professores, como foi concluído por Pedro et al. (2006).

Este estudo apresenta certas limitações visto tratar-se de um estudo realizado apenas num agrupamento de escolas pertencente à zona de residência do investigador, ou seja, um estudo com uma amostra de conveniência, onde não se utiliza procedimentos probabilísticos na recolha dos sujeitos, implicando que os resultados só possam ser analisados para o estudo em questão, não podendo ser extrapolado para a população. Uma segunda limitação diz respeito ao facto de esta amostra não representar uma visão generalizada de todos os professores do país, dado que se encontra numa zona geográfica

restrita. Por fim, pode-se afirmar que algumas variáveis parasitas podem ter condicionado os resultados obtidos.

Em virtude do que foi mencionado, pode-se dizer que a concretização deste trabalho foi uma excelente oportunidade para aprender um pouco mais, uma grande prova de persistência e de força para o prosseguimento dentro da carreira docente, com uma visão mais solidária e consciente do trabalho que ainda precisa de ser realizado, pois este nunca é demais.

Em seguida, deixa-se como sugestões para futuros trabalhos as seguintes propostas:

- Conhecer e comparar as percepções/representações dos pais e dos restantes membros da comunidade escolar, inclusive dos pares, enquanto crianças, face a aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA;

- Alargar este estudo para outras áreas geográficas, para se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas se se alterar o meio onde os professores estão inseridos, ou seja, comparar as percepções/representações e autoestima profissional de professores do ensino básico que se encontrem em meio urbano e em meio rural face à aprendizagem na sala de aula de alunos com PHDA, de forma a tirar conclusões mais sólidas em relação à problemática em estudo.

*“ Tornar-se professor eficaz é um processo complexo que requer muito tempo (...) é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida ”*  
(Arends,1999, p.19).

## VI. Referências Bibliográficas

- Abreu, M. (2001). Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do M. E. M.: Uma Mudança Irreversível. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 11, 5ª série, 19-21.
- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. (pp.111-141). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero; W. Ferreira; T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva* ( pp. 11-23). Brasília: UNESCO. Acedido em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/tornar-a-educacao-inclusiva/livro-tornar-a-educacao-inclusiva>
- Alarcão, J. (1995). Princípios de formação de educadores reflexivos. *Cadernos de educação de Infância*, 35, 12-15.
- Almeida, M. (1995). *Representações e práticas do serviço social em contexto educativo e processos de mudança: um estudo de caso*. São Paulo: Edição do Autor.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, M. (2001). *Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação.
- Alves, M. (2009). *Intervenção precoce e educação especial. Práticas de Intervenção centradas na família*. Viseu: Psicosoma.

- Alves-Mazzotti, A. (2000). Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: *Linguagens, espaço e tempo no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Anderson, J., & Williams S., McGee, R., Silva, P. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children. Prevalence in a large sample from the general population. *Arch Gen Psychiatry*. DOI: 10.1001/archpsyc.1987.01800130081010
- Antunes, N. (2011). *Mal-entendidos: da hiperactividade à síndrome de asperger, da dislexia às perturbações do sono. As respostas que procura*. (5.<sup>a</sup> ed.), Lisboa: Verso de Kapa.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM IV-TR - manual estatístico e de diagnóstico das doenças mentais*. Lisboa: Clepsidra Editores.
- Araújo, H. (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arénilla, L. et al. (2000). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arnaiz, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. In M. Verdugo & F. Jordan (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39-61). Salamanca: Amarú.
- Azevedo, A., & Azevedo, C. (1998). *Metodologia científica – contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: C. Azevedo.
- Bairrão, J., Pereira, F., Felgueiras, I., Fontes, P. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.

- Baliza, E. (2002). *Os alunos e a escola inclusiva*. Tese de mestrado não publicada, FMH, Lisboa.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às ciências da educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barelli, E. & Pennacchietti, S. (2001). *Dicionário das citações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barkley, R. (2006). Primary symptoms, diagnostic criteria, prevalence, and gender differences. In R. Barkley, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder - A Handbook for Diagnosis and Treatment* (pp. 77 - 121). New York: Guilford.
- Barkley, R. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperactividade - THDA*. São Paulo: Artemed.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petropolis: Vozes.
- Baumeister, R. (1994). Self-esteem. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 83 - 87). New York: Wiley.
- Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: integração escolar. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais*. (pp 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Beauchair, J. (2008). *Ensinar é acreditar*. Rio de Janeiro: WAK.
- Bednar, R. L., & Peterson, S. R. (1995). Conceptual themes: Overview and analysis. In R. L. Bednar, S. R. Peterson (Eds.), *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice* (pp. 19-63). Washington: American Psychological Association.



Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

Becker, F. (1993). *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Porto Alegre: Paixão de Aprender.

Bello, J. L. (1995). Glossário de termos piagetianos. *Pedagogia em Foco*. Acedido em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09a.htm>

Bénard da Costa, A. M., Leitão, F. R., Santos, J., Pinto, J. V., & Fino, N. D. (2000). *Currículos funcionais – manual para formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (n.º12). Porto: Porto Editora.

Boavida, J., Porfírio, H., Nogueira, S., & Borges, L. (1998). A criança hiperactiva. *Revista Saúde Infantil*, 20, 21-32.

Branden, N. (1998). *O Poder da auto-estima*. São Paulo: Saraiva.

Branden, N. (2000). *Como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Saraiva.

Bravo, M. P., & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa* (3.ª ed.). Sevilla: Ediciones Alfar.

Bromberg, M. C. (2006). *A influência do TDAH na Vida Afetiva de Adultos Portadores*. Acedido em: <http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=65>

Burns, R. B. (1982). *Self-concept: development and education*. London: Holt Rinehart and Wintson.

Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, N. (2004). Moving towards inclusive practices. In *Remedial and Special Education*, 2, pp. 104-116.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

- Camacho, O. (2004) Atenção à diversidade e educação especial. In C. Ströbaus & J. Mosquera (Orgs.), *Educação especial: em direção à educação inclusiva* (pp.9-14). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Camisão, I. F. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: Braga.
- Campanudo, M.J. (1999). *Representações dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem específicas: leitura, escrita e cálculo*. (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa: Porto. Disponível em:  
[http://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1424/1/dm\\_mariajos%C3%A9campanudo.pdf](http://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1424/1/dm_mariajos%C3%A9campanudo.pdf)
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas* (2.ªed.). Porto Alegre; Artes Médicas Sul.
- Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social na escola. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Cardo, E. & Servera, M. (2005). Prevalencia del transtorno de deficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 40, 11-15.
- Carreteiro, R. (2009). *Dislexia: uma perspectiva psicodinâmica*. Acedido em:  
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0481.pdf>
- Casal, J., & Nunes, M. M. (2003). Trajetos de inclusão: conhecer para desenvolver. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, pp. 65-68. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia: Lisboa.
- Castelo-Branco, M. C., & Pereira, A. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.

- Castorina, J. A. (1995). O debate Piaget-Vygotsky – a busca de um critério para sua avaliação. In: J. A. Castorina et al. (Eds.). *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (pp. 7-50). São Paulo: Ática.
- Cela, J. (2007). Proposta de intervención psicoeducativas en niños/as con TDAH. *Quinesia. Revista de Educación Especial*, 38, 57-67.
- Cerqueira, T. C. (2000). Estilos de aprendizagem em universitários. (Tese de doutoramento). Universidade Estadual de Campinas: Campinas. Acedido em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000197620>
- César, M. (2000). Peer interaction: a way to integrate cultural diversity in mathematics education. In A. Ahmed, J. M. Kraemer & H. Williams (Eds.), *Cultural Diversity in Mathematics (Education): CIEAEM 51* (pp. 147-155). Chichester: Horwood Publishing.
- Chiapeta, S. M. (1988). *Contribuição da educação física para a formação do autoconceito da criança*. (Dissertação de mestrado). Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro.
- Coelho, A.C. (2000). *Organização das aprendizagens – portfolio enquanto caminho para a metacognição*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa: Lisboa.
- Coffield, F. et al. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: LSRC. Acedido em: <https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=041543>
- Coll, C., Marchesi, J., & Palacios, A. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Connor, J. M., Poyrazli, S., Ferrer-Wreder, L., & Grahame, K. M. (2004). The relation of age, gender, ethnicity, and risk behaviors to self-esteem among students in nonmainstream schools. *Adolescence*, 39, 457- 473.
- Cook, T. D., Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos e cuntitativos en investigación evaluativa* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cordeiro-Alves, F. A. (1994). (In) satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Correia, L. (1997). Colaboração: um pressuposto para o êxito da inclusão. *O Docente*, 9-11.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Da exclusão à segregação. In *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp.13-15). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003a). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor, um ofício em risco de extinção? Reflexão sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Afrontamento.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Costa, A. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Darsie, M. M. (1999). *Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem* (pp. 9-21). Cuiabá: Uniciências.

Davis, C., & Oliveira, Z. (2008). *Psicologia da Educação* (2ªed.). São Paulo: Cortez.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3.ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Piramide.

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2008). *Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2010). *Avaliação externa da implementação do decreto-lei n.º 3/08*. Acedido em:  
<http://sitio.dgic.minedu.pt/especial/Documents/Relatório%20Final.pdf>

Dicionário da Língua Portuguesa (2010) (10ªed.). Porto: Porto Editora.

DiPiro, J., Wells, B., Schwinghammer, T., & DiPiro, C. (2011). *Pharmacotherapy-a pathophysiologic approach* (pp. 1087-1100). New York: McGraw-Hill.

Donne, J. (1624). Meditation XVII. *Devotions upon Emergent Occasions*. London: Oxford University Press. Acedido em:  
<http://www.ccel.org/ccel/donne/devotions.iv.iii.xvii.i.html>

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2007). *TDHA nas escolas - estratégias de avaliação e intervenção*. São Paulo: M. Books do Brasil.

Durkheim, É. (2004). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.

Eco, U. (1977). *Como Escrever uma Tese*. Lisboa: Presença.

Encarnação, O. (2012). *As representações dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com surdez*. (Dissertação de mestrado). ISCE: Odivelas.

Espada, C.S. (2011). *Atitude dos professores do 1ºciclo face à inclusão de alunos com perturbação de hiperactividade e défice de atenção (PHDA)*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa. Acedido em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1671>.

Esteves, J.M. (1992). *O mal-docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.

Fernandes, H. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Ferreira M. (2007). *Educação regular. Educação especial – Uma história de separação*. Porto: Ed. Afrontamento.

Ferreira, J. (2008). Por detrás da hiperactividade. *Diversidades*, 21, 33-34.

Fonseca, V. (1991). *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (1995). *Necessidades educativas especiais programa de estimulação precoce*. Lisboa: Notícias Editorial.

Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fontaine, A. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontana, R. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadotti, M. (1999). *Escola Cidadã* (2ªed). São Paulo: Autores Associados.
- Garcia, I. (2001). *Hiperactividade: Prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGrawHill.
- Gillberg, C., Gillberg, I.C., Rasmussen, P., Kadesjö, B., Söderström, H., Råstam, M., Johnson, M., Rothenberger, A. & Niklasson, L. (2004). Co-existing disorders in ADHD – implications for diagnosis and intervention. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 180-192.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 321-341). Rio de Janeiro: EDUERJ.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

- Giusta, A. (1985). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educ.Rev.*,1, 24-31. Acedido em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n01/n01a06.pdf>
- Gomes, A. P. (2013). *Percepções/representações e auto-estima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com perturbação do espectro do autismo*. (Dissertação de mestrado). ISCE: Odivelas.
- Gonçalves, C. A. M. (2009). *Perturbação de hiperatividade com défice de atenção – projeto de intervenção*. (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa. Acedido em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1370>.
- Guareschi, P., & Jovchelovit, S. (1994). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Íbañez, T. G. (1988). *Representaciones sociales, teoria y método*. Barcelona: SENDAI.
- Jacobsohn, L. V. (2003). *O potencial de utilização do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação*. (Tese de doutoramento). USP: São Paulo.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. M. & Pereira, A. M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: ASA Editores.



Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.

Jodelet, D. (1990). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Jung, C. F. (2009). Pesquisa científica: discutindo a questão das variáveis. *Metodologia científica e tecnológica: módulo 3 – variáveis e constantes*. Acedido em: [www.dsce.fee.unicamp.br/~antenor/mod3.pdf](http://www.dsce.fee.unicamp.br/~antenor/mod3.pdf)

Kadesjö, B., & Gillberg, C. (2001). The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 487–492.

Kavafis, K. (1994). *Poemas e prosas*. Lisboa: Relógio de Água.

Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books.

Korman, A. K. (1967). Self-esteem as a moderator of the relationship between self-perceived abilities and vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 51, 65-67. DOI: 10.1037/n0024237

Kutscher, M. L. (2011). *Crianças com síndromes simultâneas – um guia essencial para pais, professores e outros profissionais*. Porto: Porto Editora.

Leitão, F. (2003, novembro). Inclusão escolar: A formação em contexto de escola e as representações dos professores sobre as práticas na sala de aula. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, 9-18.

- Leitão, A. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 51-84. Acedido em:  
[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso)
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Região Autónoma dos Açores*. (Tese de doutoramento). Universidade dos Açores: Angra do Heroísmo.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Lima, L. (1983). *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Brasiliense.
- Lima, M. P. (2006). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, T. A. (2005). *Distúrbio do défice de atenção*. (Tese de licenciatura). Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa. Acedido em:  
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0041.pdf>.
- Lisboa, A. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Lobo Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Lopes, J. A. L. (1998). *Distúrbio hiperativo de défice de atenção em contexto sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, M. (1997). *A Educação especial em Portugal*. Braga: APPACDM.
- Lopes, M. (2000). *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. São Paulo: Ed. Cortez.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Lopes, J. (2001) *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.

Lopes, J. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Edições Quarteto.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Lourenço, M. I. (2009). *Hiperactividade e défice de atenção em contexto escolar: estudo comparativo das percepções e atitudes de professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.

Louro, C. (2001). *Acção Social Na Deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Madureira, I. (2005). Avaliação pedagógica: processos de identificação de necessidades educativas especiais. In: I. Sim-Sim (Org.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 27- 46). Lisboa: Texto Editores.

Maia, L. (2000). *Um estudo sobre o ensino de percentagem*. Caxambu: ANPED.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2000). *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis; metodologia jurídica* (3.ª ed.). São Paulo: Atlas.

Marion, J. C., & Marion, A. L. (2006). *Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA*. São Paulo: Atlas.

- Marques, T. N. (2003). Autismo: que intervenção? *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 11-13.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 56-73). New York: Wiley.
- Martin, C. (1991). *Soigner pour apprendre: acquérir un savoir infirmier*. Paris: Editions L.E.P.
- Martins, G. (1994). *Manual para elaboração de monografias* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas.
- Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grão.
- Mendes, E. G. (1996). *Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental*. São Carlos: EDUFSCar.
- Millis, B. (2010). *Cooperative learning in higher education: across the disciplines, across the academy*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Minayo, M. C. (1999). O Conceito de Representação Social na Sociologia Clássica. In P. Guareschi (Org), *Textos em Representações Sociais* (pp. 89-111). Petrópolis: Vozes.
- Minke, K. B. (1996). Teachers experience with inclusive classrooms; implication for special education reform. *Journal of special education*, 30, 152-186.
- Morais, C. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos: um estudo no 3º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho: Braga.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação social da psicanálise* (2.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Moscovici, S. (1994). Social representations and pragmatic communication. *Social Science Informations*, 33, 163-177.

Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (2.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.

Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7, 83-88.

Myers, I.B., & Myers, P.B. (1995) Gifts differing: understanding personality type. Palo Alto, CA: Consultinf Psychologists Press

Neves, J. (2006). *A equipa pedagógica dos apoios educativos - os desafios da escola inclusiva*. (Dissertação de mestrado). ESEL: Lisboa.

Nóbrega, S. M. (2001). Sobre a teoria das representações sociais. In. A. S. Moreira (Org), *Representações sociais: teoria e prática* (pp. 51-80). João Pessoa: Universitária.

Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1987). Ontario child health study. II. Six-month prevalence of disorder and rates of service utilization. *Arch Gen Psychiatry*, 44, 832-836.

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, T. (2009). *Educação inclusiva e formação de professores*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra: Coimbra.

Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da ICD-10: Descrições Clínicas e Directrizes Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Organização Mundial de Saúde (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: classificação detalhada com definições: todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões*. Lisboa: DGS.

ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acedido em:  
[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm).

Papalia, D., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano* (7.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.

Parker, H. C. (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Paulos, J. (1991). *O circo da matemática: para além do inumerismo*. Mem Martins: Publicações Europa - América Lda..

Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24, 247-262.

Peña, J., & Montiel-Nava, C. (2003). Transtorno por déficit de atención/hiperactividad: mito o realidad?. *Revista de Neurologia*, 36, 173-179.

Pereira, M. (2005). *Ensino-aprendizagem em um contexto dinâmico - o caso de planeamento de transportes*. (Tese de doutoramento). UFSC: São Carlos.

Pereira, G.M. (2008, abril). *PHDA: do diagnóstico à terapêutica*. Acedido em:  
<http://www.slideshare.net/lidia76/phda>.

Perrenoud, P. (1995). *Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Pessoa, F. (1946). O guardador de rebanhos. *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática.

Pessoa, F. (1946b). Poemas inconjuntos. *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

Pinheiro, M. A. (2007). Ciência em poetas portugueses do século XX: implicações na comunicação da ciência. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro: Aveiro.  
Acedido em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12866148/implicacoes-na-comunicacao-da-ciencia/97>

Piaget, J. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.

Pinho, A., Mendes, L., & Pereira, M. (2007). *Perturbação hiperactiva com défice de atenção - Um problema negligenciado*. Acedido em:  
<http://www.profala.com/arthiper9.htm>.

Polaino-Lorente, A., & Ávila, C. (2004). *Como viver com uma criança hiperactiva – Comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Razera, G. (2001). *Hiperatividade eficaz*. Rio de Janeiro: Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia.

Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ribeiro, J. L. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia da saúde*. Porto: Legis Editora.

- Ribeiro, I. C. M. (2011). Hiperactividade e défice de atenção. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa. Acedido em: <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1499/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Completa%202011.pdf>.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva* (Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (1999). *A inovação em educação especial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexão Sobre uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In: D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2003). *Contributos para a avaliação da criança com perturbação de hiperactividade e défice de atenção*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Rodrigues, A. (2004). Crianças com hiperactividade: da "doença" aos estilos de "aprendizagem". In J. G. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, & C. Neto (Eds.). *desenvolvimento e Aprendizagem: perspectivas cruzadas* (pp. 195-222). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 1). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, A. (2008). Intervenção multimodal na perturbação de hiperactividade e défice de atenção. *Diversidades*, 21, 9-18.



Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

- Rodrigues, C. S. (2013). *Conhecimentos dos professores do ensino regular sobre a perturbação de hiperatividade com défice de atenção*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, 79-87.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Melbourne: Academic Press.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming - creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 105-149.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, P. J. & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-28.

- Santos, P. J. (2008). Validação da Rosenberg Self-esteem Scale numa amostra de estudantes do ensino superior. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos (Vol. XIII)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Santos, P. A. R. (2012). Hiperatividade e défice de atenção em contexto escolar: estudo comparativo das percepções e impacto em professores do ensino básico. (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Sauvé, C. (2006). *Domesticar a hiperactividade e o défice de atenção*. Lisboa: Climpesi Editores.
- Savater, F. (1991). *Ética para um jovem*. Lisboa: Dom Quixote.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Selikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Alfragide: Texto Editores.
- Semin, G. (1993). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (Org). *Les représentations sociales* (3.<sup>a</sup> ed.). Paris: P.U.F..
- Serra, A. V. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Serra, A. M. (2002). *Professores de apoio educativo: representações sociais no âmbito da escola inclusiva - contributo para o estudo do concelho da Covilhã*. (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

- Silva, D. M. (2006). *O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Simões, M. (2001). *O interesse do auto-conceito em Educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Simões, A. & Lima, M. P. (1992). Desenvolvimento do conceito de si escolar em adultos analfabetos: Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- Skrtic, T., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17, 142-157.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*, Porto: Porto Editora.
- Spink, M. J. P. (1992). A construção social do saber sobre saúde e doença: uma perspectiva psicossocial. *Saúde e sociedade*, 2, 125-139. Acedido em: [http://www.apsp.org.br/saudesociedade/I\\_2/08.pdf](http://www.apsp.org.br/saudesociedade/I_2/08.pdf).
- Spink, M. J. P. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 3, 300-308.
- Spink, M. J. P. (1995). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). Medidas e Diferenças Individuais. In N. A. Sprinthall, & R. C. Sprinthall, *Psicologia Educacional* (pp. 393-417). Lisboa: McGraw Hill.

Stainback, S. (1999). *Inclusão - um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Staller, J., & Farone, S. (2006). Attention - Deficit Hyperactivity Disorder in Girls: epidemiology and management. *CNS Drugs*, 20, 107-123.

Stenberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Strubbs, S. (2008). *Educação inclusiva onde existem poucos recursos*. Oslo: Ingrid Lewis.

Tavares, O. A. A. (1992). *Representação social e educação: uma perspectiva de análise*. UFRN.

Teodoro, A. (1994). *Educação hoje. A carreira docente: formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Texto Editora.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Turnbull, A., Turnbull, H., Shank, M. & Leal, D. (1995). *Exceptional lives: special education in today schools*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o sucesso à educação para todos*. França: UNESCO.

UNICEF (1989). *Convenção dos direitos da criança*. Acedido em:  
<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>.

Vala, J., & Monteiro, M. B. (2006). Representações sociais e psicologia do conhecimento quotidiano. *Psicologia Social* ( pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vayer, P. (1989). *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole.

Vasquez, I. (1997). Hiperactividade: avaliação e tratamento. In Bautista, R. (Ed.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Vaz, J. (1997). *As atitudes dos professores do 1º ciclo face à integração de crianças com NEE*. (Dissertação de mestrado). ISPA: Lisboa.

Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.

Veigas, J. e Gonçalves, M. (2009, 17 de julho). *A influência do exercício físico na ansiedade, depressão e stress*. Acedido em:  
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0485.pdf>.

Velásquez, F. R. (2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano*. Venezuela.

Ventura, M. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais*. (Tese de doutoramento). Universidade Aberta: Lisboa.

Vieira, A. F. B. (2009). *PHDA – a eficácia de um programa de intervenção estruturado na sala de aula*. (Dissertação de pós-graduação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti: Porto. Acedida em:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/355/PG-EE-2009\\_Aida%20Vieira.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/355/PG-EE-2009_Aida%20Vieira.pdf?sequence=1).

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Villa, J. V. (1988) *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Voli, F. (1998). *A auto-estima do professor*. São Paulo: Loyola.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon.

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 3, 297-304.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

### **Legislação**

Constituição da República de 1976. *Diário da República*, n.º 86/76 – 1ª Série. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa. Acedido em: <http://srpf.gov-madeira.pt/media/Conteudos/Ficheiros/DRTesouro/Legislacao/A1.pdf>

Decreto-Lei n.º 174/77 de 2 de maio. *Diário da República*, n.º 101/1977 – 1ª Série. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 84/78 de 2 de maio. *Diário da República*, n.º 100/1978 – 1ª Série. Ministério da Educação e da Cultura. Lisboa.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto. *Diário da República*, n.º 198/1989 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro. *Diário da República*, n.º 21/1990 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio. *Diário da República*, n.º 113/1991 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República*, n.º 193/1991 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/01 de 18 de janeiro. *Diário da República*, n.º 15/2001 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 20/06 de 31 de janeiro. *Diário da República*, n.º 22/2006 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*, n.º 4/2008 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 173/ ME/91, de 23 de outubro. *Diário da República*, n.º /1991 - a Série.

Direção Regional da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 8113-A/04 de 22 de Abril. *Diário da República*, n.º 95/2004 – 2ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 10856/05 de 29 de abril. *Diário da República*, n.º 145/2005 – 1ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho. *Diário da República* n.º 149/1997 – 2ª Série.

Ministério da Educação. Lisboa.

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Despacho Normativo n.º 6/10 de 19 de fevereiro. *Diário da República* n.º 35/2010 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº24-A/2012 de 6 de dezembro. *Diário da República* n.º 236/2012 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. *Direção Geral da Instrução* n.º173/1973 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. *Diário da República* n.º 230/1979 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 9/89, de 2 de maio. *Diário da República* n.º 100/1989 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 21/08, de 12 de maio. *Diário da República* n.º 91/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 85/09, de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2009 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.



Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

## **VII. Apêndices**

### **Apêndice A: Pedido de Autorização**

Exmo. Senhor Presidente do

Conselho Executivo do Agrupamento  
de Escolas de Carnaxide

**Assunto:** Pedido de autorização para o preenchimento de questionários pelos docentes do Agrupamento.

Eu, Ana Rita Revés Loureiro, aluna de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuel Nunes, estou este ano letivo a realizar a minha tese sobre “Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção”. Esta é uma investigação empírica que incide no 1º, 2º e 3ºCiclo do Ensino Básico, necessitando para o efeito de aplicação de dois questionários.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os professores participantes serão identificados, acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da instituição não será posta em causa.

Por este meio, venho solicitar que me seja autorizada a aplicação de questionários, o que implica a participação dos professores do 1º, 2º e 3ºCiclo deste Agrupamento.

Desde já agradecida pela vossa atenção,

A Mestranda,

---

Carnaxide, 27 de dezembro de 2013

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

### Apêndice B: Quadros das variáveis

|       |                           | Escola    |         |               |                    |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | EB1 S. Bento              | 4         | 7,0     | 7,0           | 7,0                |
|       | EB1 Antero Basalisa       | 4         | 7,0     | 7,0           | 14,0               |
|       | EB1 Sílvia Philips        | 9         | 15,8    | 15,8          | 29,8               |
|       | EB1/2 Vieira da Silva     | 21        | 36,8    | 36,8          | 66,7               |
|       | EB3 Camilo Castelo Branco | 19        | 33,3    | 33,3          | 100,0              |
|       | Total                     | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

|       |                     | Dinâmica de escola |         |               |                    |
|-------|---------------------|--------------------|---------|---------------|--------------------|
|       |                     | Frequency          | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | escolas do 1º ciclo | 17                 | 29,8    | 29,8          | 29,8               |
|       | Escola 1/2 ciclos   | 21                 | 36,8    | 36,8          | 66,7               |
|       | escola 3º ciclo     | 19                 | 33,3    | 33,3          | 100,0              |
|       | Total               | 57                 | 100,0   | 100,0         |                    |

|       |           | Género    |         |               |                    |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Feminino  | 51        | 89,5    | 89,5          | 89,5               |
|       | Masculino | 6         | 10,5    | 10,5          | 100,0              |
|       | Total     | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

|       |               | Habilitações literárias |         |               |                    |
|-------|---------------|-------------------------|---------|---------------|--------------------|
|       |               | Frequency               | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Licenciatura  | 42                      | 73,7    | 73,7          | 73,7               |
|       | Pós-Graduação | 10                      | 17,5    | 17,5          | 91,2               |
|       | Mestrado      | 5                       | 8,8     | 8,8           | 100,0              |
|       | Total         | 57                      | 100,0   | 100,0         |                    |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**Sou ou já fui Diretor de Turma**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 49        | 86,0    | 86,0          | 86,0               |
|       | Não   | 8         | 14,0    | 14,0          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Idade**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 32    | 1         | 1,8     | 1,8           | 1,8                |
|       | 33    | 3         | 5,3     | 5,3           | 7,0                |
|       | 34    | 1         | 1,8     | 1,8           | 8,8                |
|       | 35    | 1         | 1,8     | 1,8           | 10,5               |
|       | 36    | 2         | 3,5     | 3,5           | 14,0               |
|       | 37    | 1         | 1,8     | 1,8           | 15,8               |
|       | 38    | 3         | 5,3     | 5,3           | 21,1               |
|       | 39    | 3         | 5,3     | 5,3           | 26,3               |
|       | 40    | 3         | 5,3     | 5,3           | 31,6               |
|       | 41    | 2         | 3,5     | 3,5           | 35,1               |
|       | 42    | 1         | 1,8     | 1,8           | 36,8               |
|       | 43    | 4         | 7,0     | 7,0           | 43,9               |
|       | 44    | 2         | 3,5     | 3,5           | 47,4               |
|       | 45    | 3         | 5,3     | 5,3           | 52,6               |
|       | 47    | 5         | 8,8     | 8,8           | 61,4               |
|       | 48    | 1         | 1,8     | 1,8           | 63,2               |
|       | 49    | 3         | 5,3     | 5,3           | 68,4               |
|       | 50    | 2         | 3,5     | 3,5           | 71,9               |
|       | 51    | 2         | 3,5     | 3,5           | 75,4               |
|       | 52    | 5         | 8,8     | 8,8           | 84,2               |
|       | 53    | 1         | 1,8     | 1,8           | 86,0               |
|       | 54    | 3         | 5,3     | 5,3           | 91,2               |
|       | 55    | 3         | 5,3     | 5,3           | 96,5               |
|       | 57    | 1         | 1,8     | 1,8           | 98,2               |
|       | 59    | 1         | 1,8     | 1,8           | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**Idade Agrupada**

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | até 45 anos     | 30        | 52,6    | 52,6          | 52,6               |
|       | 46 ou mais anos | 27        | 47,4    | 47,4          | 100,0              |
|       | Total           | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Sou ou já fui Coordenador de Departamento**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 25        | 43,9    | 43,9          | 43,9               |
|       | Não   | 32        | 56,1    | 56,1          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Funções de coordenação 2**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 25        | 43,9    | 43,9          | 43,9               |
|       | Não   | 32        | 56,1    | 56,1          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 32        | 56,1    | 56,1          | 56,1               |
|       | Não   | 25        | 43,9    | 43,9          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Funções no CP2**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 32        | 56,1    | 56,1          | 56,1               |
|       | Não   | 25        | 43,9    | 43,9          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**Sou ou já fui Coordenador de Projetos**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 28        | 49,1    | 49,1          | 49,1               |
|       | Não   | 29        | 50,9    | 50,9          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Níveis de Ensino que Leciona**

|       |         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1ºCiclo | 20        | 35,1    | 35,1          | 35,1               |
|       | 2ºCiclo | 18        | 31,6    | 31,6          | 66,7               |
|       | 3ºCiclo | 19        | 33,3    | 33,3          | 100,0              |
|       | Total   | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Experiência Profissional**

|       |                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Entre 6 a 10 anos | 4         | 7,0     | 7,0           | 7,0                |
|       | De 11 a 20 anos   | 21        | 36,8    | 36,8          | 43,9               |
|       | De 21 a 30 anos   | 24        | 42,1    | 42,1          | 86,0               |
|       | Mais de 30 anos   | 8         | 14,0    | 14,0          | 100,0              |
|       | Total             | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**experiência profissional 2**

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | até 20 anos     | 25        | 43,9    | 43,9          | 43,9               |
|       | 21 ou mais anos | 32        | 56,1    | 56,1          | 100,0              |
|       | Total           | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**Anos que trabalha na escola**

|       |                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Menos de 5 anos   | 26        | 45,6    | 45,6          | 45,6               |
|       | Entre 5 a 10 anos | 15        | 26,3    | 26,3          | 71,9               |
|       | Mais de 10 anos   | 16        | 28,1    | 28,1          | 100,0              |
|       | Total             | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Experiência no ensino de alunos com NEE**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 51        | 89,5    | 89,5          | 89,5               |
|       | Não   | 6         | 10,5    | 10,5          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Experiência no ensino de alunos com PHDA**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 48        | 84,2    | 84,2          | 84,2               |
|       | Não   | 9         | 15,8    | 15,8          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**Anos de experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas**

**Especiais**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Valid | 0     | 6         | 10,5    | 10,5          | 10,5                  |
|       | 1     | 6         | 10,5    | 10,5          | 21,1                  |
|       | 2     | 7         | 12,3    | 12,3          | 33,3                  |
|       | 3     | 5         | 8,8     | 8,8           | 42,1                  |
|       | 4     | 2         | 3,5     | 3,5           | 45,6                  |
|       | 6     | 4         | 7,0     | 7,0           | 52,6                  |
|       | 7     | 1         | 1,8     | 1,8           | 54,4                  |
|       | 8     | 2         | 3,5     | 3,5           | 57,9                  |
|       | 9     | 1         | 1,8     | 1,8           | 59,6                  |
|       | 10    | 4         | 7,0     | 7,0           | 66,7                  |
|       | 11    | 3         | 5,3     | 5,3           | 71,9                  |
|       | 12    | 2         | 3,5     | 3,5           | 75,4                  |
|       | 14    | 1         | 1,8     | 1,8           | 77,2                  |
|       | 15    | 6         | 10,5    | 10,5          | 87,7                  |
|       | 18    | 1         | 1,8     | 1,8           | 89,5                  |
|       | 20    | 2         | 3,5     | 3,5           | 93,0                  |
|       | 21    | 1         | 1,8     | 1,8           | 94,7                  |
|       | 22    | 1         | 1,8     | 1,8           | 96,5                  |
|       | 26    | 1         | 1,8     | 1,8           | 98,2                  |
|       | 30    | 1         | 1,8     | 1,8           | 100,0                 |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                       |



Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**Anos de experiência no ensino de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0     | 9         | 15,8    | 15,8          | 15,8               |
|       | 1     | 10        | 17,5    | 17,5          | 33,3               |
|       | 2     | 2         | 3,5     | 3,5           | 36,8               |
|       | 3     | 2         | 3,5     | 3,5           | 40,4               |
|       | 4     | 7         | 12,3    | 12,3          | 52,6               |
|       | 5     | 3         | 5,3     | 5,3           | 57,9               |
|       | 6     | 3         | 5,3     | 5,3           | 63,2               |
|       | 7     | 1         | 1,8     | 1,8           | 64,9               |
|       | 8     | 5         | 8,8     | 8,8           | 73,7               |
|       | 10    | 2         | 3,5     | 3,5           | 77,2               |
|       | 11    | 2         | 3,5     | 3,5           | 80,7               |
|       | 12    | 2         | 3,5     | 3,5           | 84,2               |
|       | 14    | 1         | 1,8     | 1,8           | 86,0               |
|       | 15    | 5         | 8,8     | 8,8           | 94,7               |
|       | 18    | 1         | 1,8     | 1,8           | 96,5               |
|       | 20    | 1         | 1,8     | 1,8           | 98,2               |
|       | 26    | 1         | 1,8     | 1,8           | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Contactos com Pessoas com Deficiência**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 35        | 61,4    | 61,4          | 61,4               |
|       | Não   | 22        | 38,6    | 38,6          | 100,0              |
|       | Total | 57        | 100,0   | 100,0         |                    |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

## **VIII. Anexos**

## Anexo A: Questionário de Caracterização

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação para a elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no Instituto Superior de Ciências Educativas. É constituído por um conjunto de afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula. Foi elaborado pelo Senhor Doutor Francisco Ramos Leitão.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem refletir a sua experiência e prática profissional. Utilize para o efeito uma escala de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre

**Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistemáticamente**

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a sua participação é muito importante.

### DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género: F ☐ M ☐

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

#### 3. Habilitações literárias:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

#### 4. Funções:

Grupo Disciplinar: \_\_\_\_\_

Sou ou já fui Diretor de Turma Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim ☐ Não ☐

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim ☐ Não ☐

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**5. Níveis de Ensino que Leciona:**

1ºCiclo ☐      2ºCiclo ☐      3ºCiclo ☐

**6. Experiência Profissional:**

- 6 anos ☐    6 – 10 anos ☐    11 – 20 anos ☐    21 – 30 anos ☐    + 30 anos ☐

**7. Há quantos anos trabalha nesta escola?**

- 5 anos ☐    5 – 10 anos ☐    + 10 anos ☐

**8. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

Sim ☐    Não ☐    Número de Anos: \_\_\_\_

**9. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção?**

Sim ☐    Não ☐    Número de Anos: \_\_\_\_

**10. Na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência?**

Sim ☐    Não ☐

## Anexo B: Escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula

(ASA – PPP, Leitão, 2012)

Para responder a este questionário utilize a escala de 1 a 6 que se segue:

**(Raramente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Sistematicamente)**

|    |                                                                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.                                                    |   |   |   |   |   |   |
| 2  | Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.                                                           |   |   |   |   |   |   |
| 3  | Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.                                        |   |   |   |   |   |   |
| 4  | Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.                                            |   |   |   |   |   |   |
| 5  | Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.                             |   |   |   |   |   |   |
| 6  | Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões. |   |   |   |   |   |   |
| 7  | Procuo envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.                                                  |   |   |   |   |   |   |
| 8  | Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.                                           |   |   |   |   |   |   |
| 9  | Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos.                                                        |   |   |   |   |   |   |
| 10 | A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.                          |   |   |   |   |   |   |
| 11 | Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.                                                            |   |   |   |   |   |   |
| 12 | Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as atividades a desenvolver nas aulas.                                   |   |   |   |   |   |   |
| 13 | Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.                                                                  |   |   |   |   |   |   |
| 14 | Nas aulas encorajo a participação ativa de todos os alunos.                                                                        |   |   |   |   |   |   |
| 15 | Sou eu quem decide sobre as atividades a realizar nas aulas.                                                                       |   |   |   |   |   |   |
| 16 | Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.                                                               |   |   |   |   |   |   |
| 17 | Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.                                                 |   |   |   |   |   |   |
| 18 | Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.                                                                |   |   |   |   |   |   |
| 19 | As atividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.                                                                |   |   |   |   |   |   |
| 20 | Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.                                                            |   |   |   |   |   |   |

Professores do ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

|    |                                                                                                                                                      |  |  |  |  |  |  |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 21 | Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas. |  |  |  |  |  |  |
| 22 | Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.                                                                                         |  |  |  |  |  |  |
| 23 | Proponho aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.                                                      |  |  |  |  |  |  |
| 24 | Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.                                   |  |  |  |  |  |  |
| 25 | Nas aulas os alunos passam algum tempo em atividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.                                                      |  |  |  |  |  |  |

### Anexo C: Escala de Autoestima profissional

(E.A.P., Leitão, 2012)

Responda ainda, por favor, usando a escala que se segue, às seguintes questões:

**Discordo Totalmente 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 Concordo Totalmente**

|    |                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar                       |   |   |   |   |   |   |
| 2  | Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar                          |   |   |   |   |   |   |
| 3  | Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional |   |   |   |   |   |   |
| 4  | Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos          |   |   |   |   |   |   |
| 5  | Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional                 |   |   |   |   |   |   |
| 6  | Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro                |   |   |   |   |   |   |
| 7  | Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos                               |   |   |   |   |   |   |
| 8  | Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional           |   |   |   |   |   |   |
| 9  | Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal      |   |   |   |   |   |   |
| 10 | Em geral os alunos têm muita estima por mim                                        |   |   |   |   |   |   |
| 11 | O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes            |   |   |   |   |   |   |
| 12 | Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar                             |   |   |   |   |   |   |

**Anexo D: Valores e dimensões da escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula**

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) – 1, 11, 14, 17, 25

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 3, 6, 9, 18, 22

Dimensão 3 – Negociação – 4, 10, 15, 19, 23

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 5, 7, 13, 21, 24

Dimensão 5 – Interdependência professor/professor (ensino cooperativo) – 2, 8, 12, 16, 20

Item 15 – cotações têm que ser invertidas



### **Anexo E: Valores e dimensões da escala Autoestima profissional**

Dimensão 1- Sentimento de competência e capacidade – 2, 6, 12

Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações profissionais – 1, 3, 9

Dimensão 3 – Percepção do reconhecimento pelos outros – 5, 8, 11

Dimensão 4 - Relação com os alunos – 4, 7, 10